صحيفة التربية

السنة الرابعة عشرة | نوفمبر ١٩٦١ | العدد الاول

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)

السنة الرابعة عشرة — نوفمبر ١٩٦١ — العدد الاول

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الأستاذ محمد سعيد قدرى

دار الهنا للطباعة ت : ٨١١١٢٧

إعداد المعلم العربي
في إطار الفلسفة التربوية المتجددة

للاستاذ اسماعيل محمود القباني

لست فى حاجة الى الافاضة فى الحديث عن أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى حياة الامة العربية . فالتربية هى احد الاسس الكبرى التى تعتمد عليها الامم فى الاحتفاظ بكيانها ، والتى يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره ، والمعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل التى يتوقف عليها نجاح التربية فى بلوغ غايتها ، ولا يشاركه فى هذا المكان سوى الحالة التى يكون عليها التلاميذ أنفسهم ، واستعداداتهم سواء كانت موروثة اومكتسبة من البيئة الاجتماعية والمنزلية . أما سائر العوامل الاخرى ، من انظمة ومناهج ، وكتب ، وأدوات ، ومبان ، ومرافق تعليمية ، فانها تأتى بعد المعلم فى الاهمية فهو الذى يستطيع أن يستخلص أعظم الفائدة من هذه العوامل ، وهو الذى يبعث الروح والحياة فى المناهج ، والذى له اكبر الاثر فى سلوك التلاميذ وأفكارهم عن طريق القدوة والاستهواء . ويجب الا ننسى أن التلاميذ يتشربون المبادىء والقيم من البيئة التى يعيشون فيها ، ومن تصرفات الافراد البارزين فى هذه البيئة ، ولا شك فى أن المعلمين هم أبرز الافراد فى البيئة المدرسية .

وكثيرا ما حاولنا فى مختلف البلاد العربية تطبيق انظمة واساليب تربوية جديدة صالحة فى حد ذاتها ، ولكن الجهود تحطمت على صخرة سوء التطبيق من جانب المدرسين ، سواء اكان ذلك بسبب نقص قدرتهم على تطبيق تلك الاساليب ، أم بسبب نقص ايمانهم بها .

من هذا تتضح ضرورة العناية الكبيرة باختيار المعلمين واعدادهم اعدادا صالحا وتزداد اهمية ذلك فى عهود التطور السريع فى الحياة وفى أنظمة التعليم . ففى العهود التى يسير التغير فيها على مهل ، يمكن المعلم أن يعتمد على التقاليد ، وأن يسترشد بالاساليب التى تعلم بهاوهو طالب . اما فى عهود التغير السريع ، فان الكثير من التقاليد ومن النظم والاساليب التى تعلم عليها المعلمون فى صغرهم تصبح غير ملائمة للاتجاهات الجديدة ، ويصبح اعداد المعلمين لتقبل هذه الاتجاهات والسير وفقا لها أمرا مهما . وفضلا عن هذا ، تكون هناك حاجة الى اصلاح ما فيهم من عيوب عامة تركتها فى شخصياتهم حياة الاسرة والمجتمع ، والى اكسابهم الصفات الخلقية والاتجاهات العقلية والنفسية التى تلائم أسلوب الحياة الذى تنشده الامة فى تطورها . وينبغى ان يكون هذا كله من أهداف المعاهد التى تقوم باعداد المعلمين الجدد وتكميل المدرسين المشتغلين : فالمعلم

هو دعامة الاصلاح التعليمى ، ومعاهد اعداد المعلمين هى فى الواقع نقط الارتكاز فى كل خطة اصلاح بعيدة المدى .

ونقطة البداية فى بحث المبادىء التى ينبغى ان يقوم عليها اعداد المعلمين والانظمة والاساليب التى تتبع هى ان نسأل : ما الاهداف التى نتوخاها فى اعداد المعلم ؟ ولكنا للاجابة على هذا السؤال ينبغى ان نعرف أولا : ما نوع التعليم الذى نريد أن نعد المعلم له ؟ ما أهدافه ؟ وما كنه العملية التربوية التى تؤدى الى تحقيق هذه الاهداف ؟ وبعبارة أخرى ، ينبغى أن نعرف الفلسفة التربوية التى نعتنقها .

وفلسفة التربية فى كل أمة يجب أن تكون نابعة من حقائق حياتها ، ومعبرة عن مثلها العليا واتجاهاتها . ولذلك ينبغى أن نسأل : ما الحقيقة الاساسية فى حياة البلاد العربية اليوم ، والعامل المشترك بينها جميعا ؟ ما الصفة البارزة التى يتميز بها المجتمع العربى فى عهده الحالى ، وتتحكم فى نشاطه واتجاهاته ؟ اعتقد انه لا محل للخلاف فى أن هذه الصفة هى « النهوض » فالامة العربية هى الآن أمة ناهضة بعد فترة ركود أستمرت قرونا عدة . أمة خارجة من حكم أجنبى استبدادى ، جزاها ، وشل شخصيتها ، وعطل طاقتها ، وامتهن كرامة أفرادها وهى الآن تتلمس طريقها الى حياة أفضل تتوحد فيها الاجزاء ، وينمو الشعور بالشخصية القومية ، وتنطلق الطاقات ، ويستعيد الفرد حريته وشعوره بكرامته كأمة خارجة من عهد تأخر اجتماعى وخلقى واقتصادى ، وهى الآن تسعى بكل جهودها الى رفع مستوى الحياة فيها ، وتتطلع الى تحقيق العدالة الاجتماعية بين افرادها ، وتقوية الشعور الاجتماعى فيهم ، بما يكفل تعاونهم جميعا وتكريس جهودهم لتحقيق هذه الغايات .

والاضطلاع بهذه النهضة هى رسالة الجيل الناشىء فى الامة . ولذلك ينبغى أن يبدأ البحث عن أهداف التربية فى محيطها ، وعلى ضوء حاجاتها الاساسية فما هذه الحاجات ؟

لعلنا نتفق على ان فى مقدمة هذه الحاجات حاجتنا الى استغلال كل القوى الكامنة فى أبناء الأمة ، فلا يمكن أن نتقدم بالسرعة الكافية ، ونعوض ما فاتنا من زمن طويل ، الا اذا كنا نستغل قوى كل فرد منهم . وفى هذا دور التعليم واضح ، فهو يجب أن يهدف الى تنمية الاستعدادات والقدرات الكامنة فى الافراد ، واذكاء القوى الخلاقة فيهم ، وتنمية شخصياتهم الى أقصى حدود امكانياتها ، وفى الوقت نفسه يجب ان يهدف الى توجيه هذه القوى والاستعدادات توجيها اجتماعيا ، والتوفيق بين النزعات الفردية وبين مطالب النهضة ، بحيث يحقق الفرد ذاته ويجد سعادته فى خدمتها .

وتحقيق هذا الغرض المزدوج يقوم على عاملين ، المعرفة والممارسة .
فاما من حيث المعرفة ، فالتعليم يجب الا يقتصر على تزويد التلاميذ بالادوات الفكرية اللازمة لتنمية قواهم وتوسيع ميولهم ، وبالمفاهيم العامة التى يحتاجون اليها فى تأدية الوظائف الاساسية فى حياتهم ، بل يجب كذلك أن يعنى بدراسة المجتمع ومشكلاته ، ونواحى قوته وضعفه ، كى يساعد على تنمية الفهم الاجتماعى فى النشء ، ويمكنهم من ادراك الدور الاجتماعى الذى سيكون عليهم القيام به فى المستقبل . ولكن الفهم وحده لا يكفى . فان من الضرورى تنمية الدوافع للمشاركة الفعالة فى العمل الاجتماعى ، والقدرة على هذه المشاركة . وهذا لا يحتاج الى المعرفة فحسب ، بل الى الممارسة والتفاعل مع البيئة تفاعلا يؤدى الى نتائج فرضية للفرد . هذا فضلا عن أن هذا التفاعل عامل مهم من عوامل تنمية الفهم . فشرط النمو العقلى والنفسى هو أن يكون موقف التعليم موقفا ايجابيا لا سلبيا ، اى ان التعليم عن طريق النشاط والخبرة . فالمدرسة اذن ، يجب أن تكون بيئة غنية بالمؤثرات التى تثير نشاط التلاميذ ، وتوجهه نحو تحقيق الاهداف المنشودة ، من نموشخصى وسلوك اجتماعى وبعبارة أخرى ينبغى أن تكون المدرسة مجتمعا مصغرا ، يمارس التلاميذ فيه أسلوب الحياة الذى ننشده فى نهضتنا ، ويتدربون على العيش معا ، والعمل لتحقيق أهداف مشتركة .

ثم أنه لما كانت نهضتنا نهضة قومية الى جانب كونها نهضة اجتماعية ، فان هنالك حاجة لان يفهم الفرد العناصر والمقومات التى تتكون منها الثقافة العربية ، من دين ، وأدب ، وتاريخ ، وأوضاع اجتماعية وسياسية ، فهما واضحا ، والى أن يدركوا على ضوء ذلك غايات النهضة واتجاهاتها الروحية . وعلى التعليم يقع أكبر قسط من المسئولية فى تمكين النشء من هذا الفهم والادراك .

وهناك حاجة اخرى للنهضة ، هى الحاجة الى استغلال مصادر الثروة الوفيرة فى البلاد العربية لرفع مستوى حياة الافراد من الناحية الاقتصادية ، ولمواجهة الزيادة المستمرة فى عدد السكان . وهذا يتطلب أن يوجه التعليم توجيها علميا وعمليا فيعنى عناية خاصة بتنمية القدرات العملية فى التلاميذ ، وتوجيههم الى الاعمال الانتاجية ، وفى الوقت نفسه يعمل على بث الروح العلمية فيهم ، وتدريبهم على التفكير العلمى ، لان التقدم الاقتصادى يقوم أساسا على استغلال العلوم .

وهناك ، لا شك ، حاجات اخرى للنهضة ، ومجال لزيادة التحليل والتعميق . ولكن هذه النظرة السريعة تكفى لاعطائنا العناصر الرئيسية التى تتكون منها الخطوط العريضة لفلسفة تربوية عامة تواجه حاجات

البلاد العربية فى عهدها الحالى . وعلى ضوء هذه الفلسفة ، علينا الآن أن نبحث عن الاهداف التى نستهدفها فى اعداد المعلم العربى ، وعن الطريقة التى نتبعها لبلوغ هذه الاهداف .

ونلاحظ ، أولا ، ان هذه الفلسفة التربوية يجب ألا يفهمها المعلم ويؤمن بها ايمانا عميقا يحمله على بذل كل جهد فى سبيل تحقيقها فى حياته العملية فحسب ، بل يجب كذلك أن تطبق فى اعداد المعلم نفسه . والوصول بالمعلم الى فهم هذه الفلسفة والايمان بما يدخل فى نطاق اعداده الخاص لمهنته . ولكن يأتى قبل ذلك اعداده اعدادا عاما ، باعتباره انسانا ومواطنا ، ويحسن أن نبدأ بالكلام عن هذا الاعداد العام وهو اعداد يبدأ قبل التحاق الطالب بمعهد المعلمين ، وينبغى أن يستمر فيه . على انه يجدر أن نقول من أول الامر انه لا يمكن الفصل بين الاعداد العام والاعداد الخاص فصلا تاما ، فهما مرتبطان ومتداخلان أحدهما فى الآخر الى حد بعيد . فتربية المدرس العامة لها أثر بعيد فى روحه ونظرته الى عمله ، والاسلوب الذى يسير عليه فى تربية تلاميذه ، كما أن دراساته المهنية ينبغى أن تساهم فى تكوينه العقلى والنفسى وثقافته العامة .

ولنأخذ مثلا الاهتمام بتكوين شخصية المدرس ولون هذه الشخصية. ان هذا هو الهدف الاول فى تربيته العامة ، وهو فى الوقت نفسه اهم الاهداف فى اعداده لمهنة التدريس . وأكثر الصفات والاتجاهات النفسية التى ننشدها فيه ليكون مواطنا صالحا وتؤهله ليكون معلما صالحا . فحسن الفهم ، ووضوح التفكير ، والقدرة على النمو المستمر والاستفادة من التجارب ، والحماسة الفكرية ، والرغبة فى الاطلاع والبحث والمرونة العقلية والقدرة على الابتكار ، والاخلاص فى العمل ، والشعور بالمسئولية ، والقدرة على التعاون والاتزان العاطفى والايمان بالمثل العليا — كل هذه صفات مطلوبة فى المواطن المثقف ، وهى فى الوقت نفسه من اهم الاسس التى يقوم عليها نجاح المدرس فى عمله ، وليس من المغالاة أن نقول انها ، هى وغيرها من الصفات الشخصية الضرورية مثل العطف على الاطفال وحب مهنة التعليم ، أهم له من غزارة المعلومات ومن كثير من المهارات الخاصة التى يكسبها من اعداده المهنى . وقد دلت تجاربنا وتجارب غيرنا على أن عدم توافر هذه الصفات هو سبب كثير من العيوب الاساسية فى المعلمين .

وبعض هذه الصفات تتوقف على استعدادات طبيعية او تتكون قبل التحاق الطالب بمعهد المعلمين ، أو يتوقف تكوينها على ظروف ليس للمعهد سيطرة عليها . وهذه ينبغى أن تراعى عند اختيار الطلاب لمعاهد المعلمين . ولكن أكثر الصفات المطلوبة يمكن تكوينها ، أو على الاقل تنميتها ، فى اثناء

الدراسة بهذه المعاهد ، وعلى المعاهد أن تجعل ذلك فى المحل الاول من عنايتها .

هذا هو الاتجاه السائد الان فى البلاد المتقدمة ، ويجمع على تأكيد اهميته التربوية ، كما توصى به المؤتمرات واللجان الدولية التى تبحث موضوع المعلم . فنجد الاستاذ وليم ماكليلاند ، الاستاذ السابق بجامعة سانت أندروز St. Andrews باسكتلندا ، مثلا يقول فى مذكرة له قدمها الى مؤتمر رابطة التربية الحديثة الذى عقد فى شلتنهام Sheltenham بانجلترا فى سنة ١٩٣٦ : « انى كلما ازدادت خبرتى بنتائج النظم التى نتبعها فى اعداد المعلمين ، ازددت يقينا بعدم جدوى غزارة العلم ومعرفة الاساليب الحديثة والتمكن من أصول المهنة ، اذا لم يقترن كل هذا ببعض الصفات الشخصية . وقد رأينا المرة بعد المرة مدرسين ليس هناك شك فى غزارة معلوماتهم ، أو فى مهارتهم من الوجهة المهنية ، ولكنهم لا يلقون الا قدرا محدودا من النجاح بسبب بعض النقص فى شخصياتهم ، وبصفة خاصة فى اتجاهاتهم النفسية فيما يتعلق بالتعليم والاطفال (١) . كذلك نجد فى التوصيتين رقم ٢٦ ورقم ٢٧ من توصيات مؤتمر التعليم العام المنعقد بجنيف فى سنة ١٩٥٣ بشأن اعداد معلمى التعليم الابتدائى تأكيدا لاهمية الاخلاق ، والاخلاص فى العمل ، والصحة النفسية ، والاتزان العاطفى ، والميول الشخصية والقدرة على التكيف وحب الاطفال ، والصفات الاجتماعية (٢) واللجنة التى الفها مجلس التعليم الامريكى لبحث موضوع « تحسين اعداد المعلمين » والتى قضت فى البحث ثمانى سنين ، واشترك فى أعمالها عدد كبير من كليات المعلمين ورجال التربية البارزين ، تقول فى تقريرها النهائى الذى اصدرته فى سنة ١٩٤٦ : « ان برنامج اعداد المعلمين كله بما فى ذلك الخبرات التى تنظم خارج خطة الدراسة — يجب أن يصمم بحيث يسهل النمو المتزن لشخصية المعلم فى مجموعها . فالاهتمام بان نكفل للمعلم الكفاية المهنية — وان كان ضروريا — لا يبرر مطلقا اغفال النواحى الاخرى فى نموه المتكامل (٣) » .

وانى أذكر أنى زرت فى سنة ١٩٤٦ كلية اكسهول .

---

(1) William Mc Clelland : Memorandum on "The Preparation of the Primary Teacher."

(3) "The Improvement of Teacher Education" published by the American Council on Education, Washington D.C. — p. 116.

للمعلمين بانجلترا وهى من الكليات التى انشئت لمواجهة الحاجة الشديدة الى زيادة عدد المعلمين عندما صدر قانون بتلر Butler القاضى باطالة مدة التعليم الالزامى الى بين ١٥ سنة ، وكان يطلق عليها اسم « كليات المعلمين الطوارىء » . وكانت هذه الكليات تقبل الطلبة من اى سن ، ولا تشترط فيهم اى مؤهل دراسى . فكان كثيرون من طلبتها ممن اقتصر تعليمهم على الدراسة الالزامية وخرجوا الى ميدان الحياة العملية فى سن الرابعة عشر . وكانت مدة الدراسة بالكلية اثنى عشر شهرا كاملة يعد الطلبة فيها اعدادا سريعا للتدريس بمدارس الاطفال والمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الحديثة ، وهى التى تقابل المدارس الاعدادية العملية فى نظامنا المصرى الحالى على وجه التقريب . وكنت انتظر ان اجد الطلبة يتلقون عددا كبيرا من المواد الدراسية ، لتكملة ما كان عليه اكثرهم من نقص فى المعلومات بسبب قصر مدة تعليمهم السابقة . ولكنى وجدت العناية موجهة الى النمو الفردى ، ونضوج الشخصية ، وتكوين العقلية المستطلعة ، وتوسيع الميول ، اكثر مما هى موجهة للمعلومات فكانت المواد الاكاديمية التى يدرسها الطلبة مقصورة على اللغة الانجليزية ، والدين والحساب ومادتين يختارهما الطالب على حسب ميوله . وكان الاعتماد على المطالعة الشخصية والمناقشات اكثر من الاعتماد على المحاضرات ؛ على اساس من التعمق فى القراءة اكثر فائدة من حيث توسيع الميول وتنمية الحماسة العقلية ، وان حلقات المناقشة التى يحدث فيها احتكاك عقلى بين افراد ذوى ميول متنوعة وتجارب وافكار مختلفة ، هى من الوسائل المهمة لتوسيع الافق ، وتنمية روح التسامح والقدرة على رؤية الوجوه المختلفة للموضوعات . وقد قالت لى عميدة الكلية فى حديث معها انهم يعتبرون أن عدم دراسة المواد الدراسية المعتادة أمر مرغوب فيه ، لانه يترك مجالا للنمو ، اذ يحمل المدرس على مداومة الاطلاع ، وبهذا يحول دون ركوده . والركود ألد أعداء اعداد المدرس .

وكانت الكلية تهتم بتكوين مختلف الجمعيات وتنظيم الحياة الاجتماعية والرياضية للطلبة اذ ترى فى ذلك ميدانا صالحا لتكوين الشخصية وتنمية الصفات الضرورية للمدرس كما ان الكثرة العظمى من الطلاب والاساتذة كانوا يقيمون بالقسم الداخلى فى الكلية ، ليتسع لهم مجال المشاركة فى حياتها العامة والتأثر بالروح السائدة فيها ، فعن طريق هذا التأثر الخفى يتشربون المثل والاتجاهات والقيم التى تنطوى عليها تلك الحياة ، وتنمو فيهم الصفات الشخصية المنشودة . وكانت الكلية تترك الجمعيات والحياة الاجتماعية والرياضية وشئون القسم الداخلى للطلبة انفسهم ، ينظمونها ويديرونها على أسس ديمقراطية ليتعودوا التعاون وليتدربوا على التنظيم على تحمل المسئوليات . وبالاختصار لم تكن الكلية مكانا مهيأ لكى يحصل فيه الطلاب من العلوم بقدرما كانت مجتمعا يمارس الطلاب والاساتذة فيه

نشاطا واسعا ، يساعد على تنمية الصفات الشخصية المطلوبة فى المدرس.
واحب ان اقول ان تجاربنا فى معهد التربية بمصر تؤيد كل التأييد اهمية الحياة الاجتماعية والرياضية وجمعيات النشاط ومساعدتها على المعيشة فى القسم الداخلى لتكوين شخصيات الطلبة ، ولنجاحهم فى عملهم بعد التخرج .. ولا اغالى اذا قلت ان الطلبة الذين برزوا فى هذه النواحى كانوا من اكثر الخريجين نجاحا فى التدريس وفى نظارة المدارس .

ان هذا المثال الذى ذكرته يوضح الاساليب التي يمكن الاخذ بها لتنمية شخصيات الطلاب فى معاهد المعلمين . ولكنى لم اذكره على انه نموذج يحتذى بحذافيره ، فكلية اكسهول كانت مقيدة بظروفها ، باعتبارها كلية للطوارىء ، تعد الطلاب فى اقصر وقت ممكن ولكنى ذكرته لابين كيف تضع كليات المعلمين شخصية المعلم فى المحل الاول من اعتبارها ، وكيف انه اذا تعارضت مطالب تنمية الشخصية مع مطالب التوسع فى تحصيل العلوم ، كانت الاسبقية للاولى . ولاوضح كذلك نقطة تتعلق بالثقافة العامة للمعلم ، وهى ان الثقافة العامة لا تعنى شحن الذهن بنتف من المعلومات فى اكبر عدد ممكن من المواد ، وانما تعنى قبل كل شيء سعة وتعميقا فى الفهم وميولا عقلية تدفع صاحبها الى البحث والاستزادة من العلم . فهى بذلك عامل من عوامل النمو الشخصى ، اذ عن طريقها يصل المعلم الى مستوى اعلى من النضج ومن القدرة على مداومة الاستفادة من التجارب . واكتساب هذه الصفات لا يتطلب حتما دراسة عدد كبير من المواد ، بل يمكن الوصول اليه من دراسة مادة واحدة ، او مادتين اذا درست او درستا فى شيء من العمق ، بحيث يستخلص الدارس القيم الثقافية التى تنطوى او تنطويان عليها . وهو اهم للمدرس من كثرة المواد ، ومن المعلومات التى تحتوى عليها هذه المواد فى حد ذاتها . وانى اذكر انه كان لدينا فى مصر فى الربع الاول من هذا القرن جيل من المعلمين بهم نواحى نقص كثيرة ، ولكن كانت فى الكثيرين منهم ميزة ، هى الشغف ببعض نواحى المعرفة او بعض انواع المهارات ، فكانت هذه الميزة تعوض الكثيرين نواحى نقصهم لان الحماسة العقلية فى المعلم تولد حماسة عقلية فى التلميذ .

وعلى اساس هذا الفهم لمعنى الثقافة ، يمكن القول ان ثقافة المعلم العامة عنصر اساسى فى اعداده . والمبدأ الذى يضعه الكثيرون من ائمة التربية بالنسبة لها هو ان الاعداد العام للمعلم ينبغى ان يكفل له مستوى من الثقافة لا يقل عن مستوى الدراسة الثانوية الكاملة ويكفل له معرفة ذلك متابعة دراسة عالية فى مادتين على الاقل غير مواد الاعداد المهنى ، لمدة سنتين على الاقل بالنسبة لمعلمى التعليم الابتدائى ، وثلاث سنوات او اربع بالنسبة لمعلمى التعليم الثانوى . غير انه لما كانت امكانيات معظم البلاد العربية فى الوقت الحاضر لا تسمح لها بتحقيق الحد الادنى المقترح

بالنسبة لمعلمى التعليم الابتدائى ، فان عليها ان تجعل هذا الحد الادنى هدفا تقترب منه بالتدريج ومع ذلك يجب أن يراعى أنه اذا كانت ظروفها الحالية تقضى عليها بقبول الطلبة فى معاهد اعداد المعلمين قبل ان يتموا الدراسة الثانوية ، فمن الواجب ان تكفل لهم فى تلك المعاهد بلوغ مستوى هذه الدراسة على الاقل ايا كانت المواد التى سيقومون بتدريسها ، سواء أكانت اكاديمية ام عملية . وليس معنى هذا ان تكون الدراسة الثقافية فى معاهد المعلمين وفى المدارس الثانوية واحدة من حيث المواد والمناهج ، اذ ان المعاهد يجب ان تراعى حاجات المعلم حتى فى الدراسات الثقافية . ولكن المقصود ان يكون المستوى الثقافى الذى يتخرج عليه الطلبة متعادلا فى مجموعه .

وتمشيا مع فلسفة التربية التى اتخذناها اساسا لبحثنا ، يجب ان تنال الدراسات الآتية عناية خاصة فى معاهد اعداد المعلمين للتعليم الابتدائى وهذه الدراسات هى :

أولا — دراسة اللغة العربية ، مع العناية بالادب ، نظرا لقيمتها الثقافية العظيمة ولاهميتها بالنسبة لحياة المواطن العادى ولعمل المعلم معا .

ثانيا — دراسة مقومات الثقافة العربية ، لان هذا يساعد الطالب على فهم اساس الفكرة العربية ، ويؤدى الى تقوية ولائه لها .

ثالثا — دراسة الدين والقرآن الكريم بصفة خاصة ، لما لذلك من اهمية من الناحية الروحية ، ومن اثر فى فهم الثقافة القومية .

رابعا — دراسة المجتمع العربى الحالى ، والمجتمع الوطنى المحلى ، دراسة تمكن الطالب من ادراك العوامل لتى تؤثر فيهما ، والمشكلات التى يعانيانها ، والاتجاهات التى ينبغى السير فيها لحل هذه المشكلات ودفع عجلة التقدم الاجتماعى الى الامام . وسأعود الى هذا عند الكلام على الاعداد المهنى .

خامسا — الاشغال الفنية والعملية ، وهذه الناحية لها — فضلا عن قيمتها الثقافية — فائدة كبرى فى تكوين المعلم الناجح ، اذ تساعده على جعل تدريسه عمليا ، جذابا قائما على النشاط من جانب التلاميذ .

هذا عن معلم التعليم الابتدائى . اما معلم التعليم الثانوى ، فيجب ان تكون ثقافته العامة فى المستوى الجامعى سواء تلقاها فى الجامعة نفسها او فى كلية للمعلمين أو معهد عال فى مستوى الجامعة .

وقد تثير فكرة عدم دراسة الطالب بمعاهد المعلمين جميع مواد المنهج الدراسى للمدارس التى سيعلم فيها خوف المشرفين على التعليم ، اذ ان هناك اعتقادا شائعا وراسخا بان المدرس لا يحسن تدريس المواد التى لم يتخصص فيها . ويرجع هذا الاعتقاد الى ما اعتدناه فى بعض البلاد العربية من تخصيص كل مدرس فى تدريس مادة او مجموعة مواد . ولكن التجربة فى معظم بلاد العالم لا تؤيد هذا الاعتقاد . والواقع ان المدرس الذى يتصف بقدر معقول من المرونة العقلية ، والذى ربيناه على حب البحث والاطلاع ، اذا احتاج فى تدريسه الى معلومات لم تسبق له دراستها فى ايةمادة ، وبخاصة فى مواد المرحلة الابتدائية او المرحلة الاعدادية ، فلن يصعب عليه ان يحصلها بنفسه ، واذا كان هناك ما يصح ان يستثنى من ذلك ، فهو تدريس المواد الخاصة ، كالتربية الرياضية ، والرسم ، والموسيقى ، والاشغال الفنية ، والتدبير المنزلى ، لانه يقوم على مهارات تحتاج لاكتسابها الى مران طويل ، وينبغى الا يوكل تدريسها الا لمدرسين درسوها فى معاهد المعلمين واظهروا مقدرة فيها . ومن المسلم به كذلك ان مدرس المرحلة النهائية من التعليم الثانوى ينبغى ان يكون متخصصا ، ومع ذلك لا يجوز ان يحول هذا دون قيامه بتدريس مادة من المواد المرتبطة بمواد تخصصه والمهم هو العمل على الحيلولة بين المعلمين وبين الجمود الذهنى والركود .

* * *

ننتقل الان الى الاعداد المهنى للمعلم . ويجدر بى ان ابدا الحديث عنه بكلمة اضافية عن اهميته ، نظرا لكثرة اغفاله . ويرجع هذا الاغفال فى الاصل الى الاعتقاد الذى انحدر الينا من عصور ماضية بان غاية التعليم هى مجرد توصيل العلوم الى اذهان التلاميذ على صورة منطقية ، تنطبع فى عقولهم ، فتنمو بذلك قدرتهم على التفكير ، وانه ، بناء على ذلك ، ما دام المعلم يعرف مادته جيدا فلا حاجة به الى اكثر من ذلك لنقلها الى عقول تلاميذه . ولكن تطور الافكار التربوية قد غير كل هذا . فلا القدرة على التفكير تنمو بمجرد استقبال المعلومات استقبالا سلبيا ، ولا غاية التعليم الان هى مجرد توصيل المعلومات الى عقل الطفل . بل أصبحت غايته الاساسية تربية الشخصية والميول والقدرات ، واعداد الطفل للمشاركة المثمرة فى حياة المجتمع . واصبح من المقرر ان الطفل كائن فاعل ، وانه يتعلم وينمو عن طريق فاعليته ونشاطه المنبعث من حول الطفولة . والمعلم لا يستطيع توجيه العملية التربوية توجيها صحيحا الا اذا فهم غاية التربية حق الفهم ، وآمن بها وفهم كيفية العملية التربوية ، وشروطها الاولية ، والعوامل المختلفة التى تؤثر فيها . ولا يستطيع تحريك فاعلية التلاميذ والاخذ بيدهم فى طريق النمو ، الا اذا فهم طبيعتهم وقوانين نموهم فهما وافيا . ولا يستطيع اعداد تلاميذه ليكونوا اعضاء نافعين فى المجتمع ،

وليضطلعوا بمسئولياتهم بازاء النهضة ، الا اذا درس حياة الجماعة ومشكلاتها دراسة خاصية ، تتجاوز في مداها وعمقها دراسة المواطن القارىء . وهذه الدراسة لازمة له من جهة اخرى ، لتمكينه من فهم العوامل البيئية التي تؤثر في نشأة تلاميذه وفي انتاجهم الدراسي ، كما انها لازمة لاعداده للمساهمة في العمل على النهوض بالبيئة التي سيعمل فيها . فالمدرسة في عهد النهضة لا يقتصر عملها على تعليم الجيل الجديد ، بل ينبغي ان تمتد آثرها الى حياة الصغار والكبار معا ، وان تعمل مباشرة وعن طريق تلاميذها على رفع مستوى حياة الجماعة . ولذلك يتعين ان يلعب المدرس - وبصفة خاصة مدرس المدرسة الابتدائية ، المنتشرة في جميع الجهات - دورا فعالا في الحياة الاجتماعية والثقافية في البيئة .

من هذا يتبين ان الاعداد المهني للمعلم له ثلاثة اهداف ، تمكينه من فهم حقيقة العملية التربوية واهدافها ، وتمكينه من فهم الطفل ، وتمكينه من فهم المجتمع . وهذا الاعداد ضروري لكل مدرس فلا يستطيع غيره ان يؤدي وظيفته اداء صحيحا . واذا كانت الرغبة في سرعة نشر التعليم وفي مواجهة الاقبال الشديد عليه ، قد حملت بعض البلاد العربية - او لعلها حملتها جميعا - على تعيين أعداد كبيرة من المدرسين الذين لم يتلقوا اعدادا مهنيا ، فيجب ان ننظر الى هذا على انه وضع مؤقت ، لا نلجأ اليه الا بقدر ما تحتمه الضرورة ، ونعمل على التخلص منه في اسرع وقت مستطاع . والى ان نتمكن من ذلك ، ينبغي ان نهيىء لاولئك المدرسين دراسات تأهيلية تسد ما فيهم من نقص في هذه الناحية .

وينطبق هذا على مدرس المواد الخاصة كما ينطبق على المدرس العام فمدرس الرسم ، أو الاشغال اليدوية او الرياضية البدنية ، ومدرسة التدبير المنزلي واشغال الابرة ، ومدرس الصناعة او التجارة او الزراعة ، لا تقل حاجتهم الى فهم حقيقة العملية التربوية وفهم الطفل وفهم المجتمع عن حاجة مدرس اللغة او التاريخ او العلوم . وقد انقضى العهد الذى كان يقال فيه ان كل من يعرف علما من العلوم يستطيع تعليمه ، وكل من حصل مهارة من المهارات يستطيع نقلها الى تلاميذه من غير حاجة الى اعداد تربوي .

وليس المقام مقام تحديد المواد التي تدخل دراستها في الاعداد المهني للمعلم ، وانما أود ان أقرر أن الدراسات المهنية ينبغي ان تكون نظرية وعملية معا ، لان هذا الربط بين العلم والعمل ضروري لجعل النظريات ذات أثر فعال في تدريس المعلم ومعاملته لتلاميذه فليس المهم تحصيل المعلومات وانما المهم تنمية الفهم والبصيرة ، وكسب مهارات واتجاهات وظيفية . وهذا لا يحدث بمجرد تحصيل المعلومات النظرية ، بل لابد له من الممارسة والتطبيق وتغلغل الروح المنشودة في كل ما يقوم به الطالب في اثناء حياته

بمعاهد المعلمين . وكثيرا ما لوحظ ان الطلبة قد يتخرجون من هذه المعاهد وقد استوعبوا النظريات التربوية ، وعرفوا المبادىء والاساليب الحديثة نظريا ، ولكنهم عندما يدخلون الى ميدان العمل يغفلون هذه المبادىء والاساليب ، ويسيرون على النظم التقليدية التى تعلموا هم عليها . ومن اهم اسباب ذلك انهم كانوا يدرسون النظريات دون ان يربطوا ربطا وثيقا بينها وبين العمل . ولذلك فالنظريات التى يدرسها الطالب فى اصول التربية يجب ان يطبقها فعلا فى الدروس التى يقوم بها فى التمرين العملى كما انها يجب ان تطبق فى الدروس التى يتلقاها هو بمعهد المعلمين . فمثلا اذا قلنا ان تعلم الاطفال يجب ان يكون عن طريق النشاط المنبعث عن الغرض ، فلا يكفى ان يستمع الطلبة الى محاضرات عن هذا النشاط او يتابعوا مناقشات تعقد لبحثه ، بل ينبغى ان يعرفوا من خبرتهم الشخصية معنى النشاط المنبعث عن الغرض ، وكيفية ادخاله فى الدروس . واذا قلنا ان دراسة التلاميذ ينبغى ان تبدأ من مشكلات واجهوها فى حياتهم فى المدرسة وفى الخارج ، فمن المستحسن ان تبدأ دراسات الطالب النظرية من مشكلات فعلية واجهها فى التمرين العملى على التدريس ، او فى اتصالاته المختلفة بالاطفال ، او فى اتصالاته الاجتماعية فى البيئة وتتدرج من هذا الى البحث عن الاسس النظرية للتربية ، وتقييم المبادىء التى تنطوى عليها ثم الى تنظيم هذه المبادىء وتنسيقها لتتكون منها عقيدة او فلسفة تربوية يؤمن بها .

كذلك لا يكفى لفهم طبائع الاطفال حق الفهم أن يدرس الطالب سيكلوجية الطفولة دراسة نظرية ، بل لا بد له من الاتصال العقلى بأطفال حقيقيين . فمعرفة القوانين العامة عن نفسية الطفل ونموه لاقيمة لها فى حد ذاتها ، وانما المهم هو القدرة على استخدام هذه القوانين فى تفسير الحالات الخاصة وهذا يتطلب ان يتمرن الطالب على جمع الحقائق والملاحظات عن اى طفل معين ، وتسجيلها ، وتنظيمها ، بحيث تساعد على فهم اى مشكلة تتعلق بذلك الطفل وتدبير الحلول الملائمة لها ، وقد رأيت فى بعض كليات المعلمين التى زرتها فى أمريكا ان الطالب يكلف ، فى أثناء التمرين على التدريس ، باعداد دراسة شاملة عن طفل واحد من اطفال المدرسة التى يدرس بها ، وتؤخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار فى تقييم عمله .

وليست المسألة مسألة فهم فحسب ، بل ان من المهم ان يؤدى الفهم الى تنمية روح العطف على الاطفال والارتياح الى صحبتهم فى نفس الطالب فمن غير هذا لا يمكن ان يكون مدرسا ناجحا او مدرسا سعيدا . لذلك يجب أن تتاح للطالب فرص الاختلاط بالاطفال وملاحظة سلوكهم والعمل معهم ، فرادى وجماعات ، لافى حجرات الدراسة وحدها ، بل ايضا فى الملاعب ، والجمعيات المدرسية ونوادى الصبيان ، ومعسكرات الكشافة

وسائر الميادين التى تتيح له الفرص للتعرف على خصائصهم وحاجاتهم النفسية وللاستمتاع بالمشاركة فى نشاطهم وفى توجيه جهودهم .

وبالمثل ينبغى ان تكون دراسة المجتمع فى معاهد المعلمين عن طريق اشتراك الطلاب فى حياة الجماعة ، واتصالهم اتصالا مباشرا بمشكلاتهم ، ومساهمتهم فى تأدية الخدمات لها . وينبغى ان يتعلم الطالب كيفية دراسة البيئة دراسة عملية على الطبيعة بحيث يستطيع فى المستقبل ان يدرس ابة بيئة يعمل فيها ، ويعرف كيف يستغل نتائج دراسته لها فى تدريسه ليبعث الحياة فى التعليم ، ويجعله منطقيا ، أى ذا أثر فعال فى حياة التلاميذ. ومن الواجب كذلك ان يقف الطالب على سير العمل فى المؤسسات الاجتماعية ذات الصبغة التربوية ، مثل مراكز رعاية الشباب ، ومحلات الصبيان والبنات ، وهيئات الخدمة الاجتماعية المختلفة والمكتبات والمتاحف العامة ، وان يتمرن على التعاون مع هذه المؤسسات والاستفادة منها فى تربية تلاميذه .

ولهذا الاتصال بالحياة الاجتماعية فى البيئة اهمية خاصة فى اعداد المعلمين لمدارس الريف ، الذى تعيش فيه الكثرة العظمى من سكان البلاد العربية ، وذلك لان الريف اكثر تأخرا من المدن ، واشد حاجة الى الاخذ بيده فى سبيل الاصلاح ، ولان مجال العمل الاجتماعى امام المدرسة فى الريف أوسع ، وأثره الاصلاحى ابعد . اذ يسهل فيه استحداث مناهج دراسية ترتبط بحياة القرية ، وفى الوقت نفسه يسهل جعل المدرسة نواة لمركز اجتماعى يعمل لخدمة الكبار ، ويساعد على رفع مستوى حياتهم . والمدرس لا يحسن القيام بهذا الدور الا اذا كان قد خبر الحياة الريفية ، واحس بمشكلاتها ، وتشبعت نفسه بالرغبة فى العمل على النهوض بها . وينبغى ان تنظم مدارس المعلمين الريفية على وجه يهيىء الفرص لتحقيق ذلك .



لقد أطلت فى الكلام عن أهداف اعداد المعلمين ومناهجه ، لان هذا هو لب الموضوع ، وحوله تدور كل المسائل الاخرى الخاصة بالتنظيم والادارة والتخطيط . وقبل أن انتقل الى هذه المسائل ، أود أن أوجه النظر الى ان النجاح فى تحقيق تلك الاهداف يتوقف على نوع الاساتذة الذين يختارهم لمعاهد المعلمين . فسواء أكان هؤلاء الاساتذة من اساتذة المواد الثقافية ، أم كانوا من المختصين بالاعداد المهنى ، لايكفى فيهم ان يكونوا علماء أو فنيين قديرين، بل يجب فوق ذلك ان تكون الغالبية منهم على الاقل ممن اعدوا اعدادا مهنيا وافيا ، ومن لهم خبرة عملية بالتعليم فى المدارس ، برهنوا فى اثنائها على كفاية عالية وقدرة على ابراز القيم الثقافية فى المواد التى درسوها ،

كما يجب ان يكونوا جميعا ممن تتوافر فيهم الصفات الشخصية التى تؤهلهم لان يكونوا قادة صالحين فى المجتمع المدرسى ، ومصدر الهام لطلابهم . واذا كنا قد سلمنا بما سبق ان قررته من ان معاهد اعداد المعلمين هى نقط الارتكاز فى اى حركة لاصلاح التعليم ، فانه يترتب على ذلك ضرورة اعتبار وظائف الاساتذة بهذه المعاهد اهم الوظائف فى الميدان التعليمى ، وان تختار لها النخبة البارزة من اعضاء الهيئة التعليمية .

والآن انتقل الى المسائل التنظيمية التى اشرت اليها منذ لحظة . وهى كثيرة ، لايتسع الوقت للحديث عنها جميعا ، ولذلك اقتصر على مسألتين منها ، تثيران الاهتمام فى البلاد العربية فى الوقت الحاضر :

المسألة الاولى هى : هل يتلقى مدرسو المدارس الثانوية ثقافتهم العامة فى الجامعة ، على ان تعقبها الدراسة المهنية فى معهد او كلية للتربية او يتلقونها مع الاعداد المهنى فى آن واحد ، فى كلية للمعلمين يدخلها الطلبة بعد اتمام الدراسة الثانوية مباشرة ؟

وآراء المختصين فى هذا مختلفة . فأنصار كليات المعلمين يقولون ان الجامعات ترمى الى غاية خاصة ، هى اعداد رجال العلم وتكوين الروح العلمية البحت ، أما الاعداد لمهنة التدريس ، فيجب ان يكون فى جو صالح لتنمية صفات المعلم . ويقولون ان المواد العلمية التى يتلقاها معلمو المستقبل يجب ان تكيف وفقا لعمل المدرس ، فتدريس المواد المختلفة مرتبطة بعضها ببعض وبمشكلات الحياة العملية بقدر الامكان ويعنى فيها بما يهم الاطفال بصفة خاصة ، مثل ادب الطفولة فى دراسة الاداب ، ثم ان الطالب فى الجامعة يتعلم بطريقة تختلف عن الطريقة التى ينبغى ان يتبعها فى التدريس بالمدارس الثانوية ، واذا ما اعتادها فقد تكون عقبة تحول دون نجاحه فى عمله . اما فى كلية المعلمين ، فالطالب يتابع دراساته من اول الامر فى جو يملؤه الشعور بالحاجات الخاصة بالتعليم الثانوى ، ويتلقاها على اساتذة يعالجون الموضوعات على الوجه الذى تمليه عليهم معرفتهم بان جميع طلبتهم مآلهم الى الاشتغال بالتدريس فى تلك المدارس . ويقول أنصار كليات المعلمين كذلك ان الطالب الذى يلتحق بالدراسة المهنية فى سن الثانية والعشرين او الثالثة والعشرين يكون قد جمد على اتجاهات معينة ، فيصعب فى أثناء هذه الدراسة وحدها اكسابه الاتجاهات والمهارات الجديدة التى تنشدها فى المعلم وبخاصة اذا كانت مدة الاعداد المهنى قصيرة لاتتجاوز سنة واحدة . ويضيفون الى ذلك ان الطالب الذى يتابع الدراسة وله هدف واضح من اول الامر ، وهو اعداد نفسه لمهنة معينة يكون الدافع الذى يدفعه الى الاهتمام بالدراسة اقوى منه عند الطالب الذى يدرس الاداب او العلوم من غير أن يربط دراستها بمستقبل معين .

أما انصار الدراسة الجامعية قبل الاعداد المهنى ، فيردون على ذلك بأن الجامعة تكفل للطالب دراسة علمية جدية على مستوى لاتستطيع كليات المعلمين الخاصية ان تنافسها فيه ، وفيها يتعلم الطالب الطرق الحقيقية للبحث العلمى . ثم ان تلقى مدرس المستقبل دراساتهم مع طلبة الاقسام الاخرى ، وما يتيحه لهم ذلك من فرص الاتصال الثقافى ، له اثر محمود فى توسيع آفاقهم وفى سموهم الاجتماعى ويضيفون أن انقطاع الطالب للدراسة المهنية مدة ما يتيح له الفرصة للانغماس فيها والتشبع بالنظرة البيداجوجية ، وهى من أهم صفات المدرس الناجح . هذا فضلا عن أنه من غير المعقول أن تكون لنا كليات جامعية للعلوم والاداب ثم لا تتيح لخريجيها الفرصة للاشتغال بتدريس المواد التى درسوها فيها وهم مؤهلون لذلك مهنيا .

وتدل تجاربنا على ان حجج كل من الفريقين تنطوى على جانب من الصواب ، وان كلا من النظامين له مزاياه وعيوبه . ولذلك لا أرى ما يمنع من تطبيق أى من النظامين فى البلاد العربية على حسب الظروف ، ومن الجمع بين النظامين فى بلد واحد اذا دعت الحاجة الى ذلك . على أن يراعى فى كليات المعلمين ان تكون فى المستوى الجامعى من حيث أساتذتها ومعداتها ، وأن تكون بها أقسام خاصة لاعداد خريجى الجامعات اعدادا مهنيا اذا لم يكن الى جانبها معهد خاص لهذا الغرض . وقد يكون من المستحسن أن يلحق بالجامعات ، بشرط أن تكفل الجامعة لها حياتها الخاصة ، وتعينها على تحقيق اغراضها .

وهناك حل وسط يطبق فى بعض الجامعات ، ومنها الجامعة الامريكية ببيروت على ما أذكر ، وهو يقضى بايجاد بكالوريوس تربوية خاصة ، يشترك الطلبة الذين يحضرون لها مع غيرهم من طلبة كليتى الآداب والعلوم فى السنتين الاوليين من الدراسة الجامعية ، وتحدد المقررات التى يدرسونها فى السنتين الاخيرتين بحيث تحتوى على الدراسة التربوية مع مادتين يختارهما الطالب من المواد التى تدرس بالمدارس الثانوية . وهذا النظام يتفادى بعض العيوب فى النظامين السابقين ، ولكنه لا يحقق المزايا الكاملة لاى منهما .

أما المسألة الثانية من المسائل التى أود الاشارة اليها ، فهى مسألة التخطيط فى اعداد المعلمين ، وهى مسألة لها اهمية للبلاد العربية ، نظرا لازمة المعلمين المستحكمة فيها . والغرض من هذا التخطيط هو وضع برنامج لتخريج المعلمين يكفل وجود الاعداد اللازمة لخطة التوسع التعليمى فى مراحله المختلفة فى الوقت المناسب ولكن من جهة اخرى ، يجب أن تأخذ خطة التوسع التعليمى فى اعتبارها امكانيات المعلمين ، وان تكون مرنة

بحيث يمكن تعديلها على ضوء نتائج تنفيذ البرنامج الموضوع لذلك . وذلك لان هذا البرنامج يجب أن يوضع ويبدأ تنفيذه قبل بدء تنفيذ خطة التوسع التعليمى بعدة سنين ، حتى يتخرج المعلمون المطلوبون عند الحاجة اليهم . فاذا كنا نضع خطة التوسع التعليمى لفترات مدة كل منها خمس سنين ، وجب أن يوضع برنامج اعداد المعلمين اللازمين لكل فترة ، ويبدأ تنفيذه ، فى فترة السنوات الخمس السابقة . وواضح أنه فى عهود التطور والتوسع السريعين ليس من السهل التنبؤ بدقة بمدى حاجة كل مرحلة من مراحل التعليم الى المدرسين لمدة خمس سنين الى الامام . ومن هنا تنشأ ضرورة المرونة فى تنفيذ خطط التوسع التعليمى ، والا كانت النتيجة نقص المعلمين فى المدارس ، كما يحدث كثيرا فى البلاد العربية ، أو نقص المعلمين الصالحين على الاقل ، مما يضعف ثمرة التعليم .

وهناك عوامل تحد من امكانيات اعداد المعلمين فى أى بلد ، يجب عمل حسابها عند وضع البرنامج . ولا تقتصر هذه العوامل على الامكانيات المادية ، بل تشمل عوامل أخرى ، مثل مدى انتشار التعليم فى الاقليم ، وما يترتب على ذلك من كثرة أو قلة عدد الخريجين الذين يمكن اختيار الطلاب منهم لمعاهد المعلمين . وقد شاهدت مثلا لذلك فى الكويت وفى المملكة العربية السعودية عندما زرتهما منذ بضع سنين ، اذ كانت قلة عدد خريجى المدارس الابتدائية فيهما حينئذ عائقا فى سبيل التوسع فى اعداد المعلمين للتعليم الابتدائى ، ولكن الحالة تحسنت الآن بزيادة عدد الخريجين زيادة كبيرة . وبالمثل نرى أن قلة عدد خريجى كليات العلوم نسبيا فى مصر ، وتفضيل هؤلاء الخريجين ـ وبخاصة المتفوقين منهم ـ للمهن الاخرى لما تتيحه لهم من وضع مالى واجتماعى يفوق وضع المعلم ، هما من الاسباب التى أدت الى الازمة المزمنة فى مدرسى الرياضة والطبيعة فى مدارسنا الثانوية من عشرين سنة الى الآن .

والنظرة الاجتماعية الى مهنة التعليم من العوامل المهمة التى كانت تصرف الطلاب عنها فى كثير من بلاد العالم ، ولا يزال أثرها قويا فى بعض البلاد العربية ، حيث يصل الامر الى حد أن الكثيرين من الآباء يرون فى اشتغال أبنائهم بالتعليم معرة . وهذا غريب فى بلاد كانت ثقافتها القومية تضع المعلم فى منزلة الرسول . ولكنه أثر من آثار عهود التخلف ، ونتيجة لانخفاض المستوى المادى للمعلم بالنسبة لاصحاب المهن الاخرى ، فى بلاد أصبحت ، لسوء الحظ ، تقيس قيمة الشخص بمقياس كسبه المادى وحده ، وينبغى أن يعالج هذا بتحسين أوضاع المعلمين ماديا ومعنويا ، وبمنح المكافآت للطلاب ذوى الاستعداد الذين يلتحقون بمعاهد المعلمين حيث تشتد الحاجة اليهم ، وفوق هذا يبث الدعوة لمهنة التعليم بين الطلاب

فى المدارس والجامعات ، واشعارهم بما لها من مزايا ، وبأن الاشتغال بها رسالة قومية ، وواجب وطنى فيه تشريف لمن يزاوله .

* * *

بقيت نقطة اخيرة ، اشعر ان البحث لا يتم بدونها . وهى ان اعداد المعلم لا ينتهى عند تخرجه من المعهد الذى يعد فيه ، بل يحتاج الى المتابعة المستمرة بعد تخرجه . فالمعهد لا يمكن أن يعد الطالب لمواجهة جميع المواقف التى قد تعترضه فى المستقبل ، وانما مهمته ان يضعه فى أول الطريق ، ويهيئه للاستفادة الكاملة من التجارب التى يمر بها . ومن المهم بعد ذلك أن توفر للمدرس الناشىء ظروف العمل التى تمكنه من تحقيق امكانياته ، وأن تهيأ له الفرص للقيام بمختلف وجوه النشاط التى تؤدى الى استمرار نموه من الناحيتين الشخصية والمهنية . فكثيرا ما يعد المدرس اعدادا طيبا ، ويخرج من معهده مؤمنا بالمثل العليا التربوية ، ومشبعا بروح التجديد والتجريب ، فاذا بدأ حياته العملية ، وجد نفسه فى جو لا يسمح بتجديد أو ابتكار ، واصطدم بكثير من العوامل المثبطة مثل ضغط النظم الآلية ، وانعدام الاستقرار والارتباك الناشىء عن كثرة النشرات والتعليمات التى تتدخل فى أخص خصائص عمل المدرس نفسه ، وكثرة عدد التلاميذ فى الفصل كثرة مرهقة ومضيعة لثمرة التعليم ، وجمود بعض النظار والمفتشين ، وعدم ايمانهم بأساليب التربية الحديثة ، بل عدم فهمهم لوظيفتهم الحقيقية بالنسبة للمدرسين وما الى ذلك من العوامل التى لا يحصيها العد . فلا يلبث المدرس فى مثل هذه الظروف أن تخمد روحه ، ويكف عن محاولات التجديد ، ويشعر بخيبة أمل تفقده الايمان بالمثل العليا ، ويرتد الى الطريق المطروق ، حتى لا يوقع نفسه فى مشكلات تنغص عليه حياته ، وينتهى به الامر الى الملل والركود .

فالاعداد الجيد للمدرس لا يؤتى ثمره الا اذا وجد نفسه يعمل فى ظل نظام ادارى ديمقراطى قائم على احترام الشخصية الانسانية ، وفى بيئة تتوافر له فيها الحرية المعقولة فى اختيار طريقته وتجربة الاساليب التى يؤمن بها ، والفرص الكافية لاستغلال مواهبه ، واسباب التشجيع التى تبعث فى نفسه الشعور بالرضا ، وتنمى فيه الحب لفنه ، والايمان به ، والحماسة له .

والمدرسون محتاجون الى الاحتفاظ بنشاطهم العقلى ، والى العمل على زيادة معلوماتهم فى ميادينهم العلمية ، والى استمرار اهتمامهم بما يجد من الافكار والطرق البيداجوجية ، حتى لا يركدوا . وينبغى أن نهيىء لهم الوسائل التى تساعدهم على ذلك ، وهى كثيرة . فمنها المجلات العلمية والتربوية ، ومنها المكتبات الوافية التى تسهل عليهم الاطلاع ،

ومنهـــا جمعيات مدرسى المـادة الواحدة او المرحـــلة الواحدة : التى تعنى ببحث المشكلات الخاصة بكل فئة ، وتعمل بمختلف الطرق على رفع اعضائها ، ومنها سلاسل المحاضرات ، والمؤتمـــرات ، وحلقات البحث فى اساليب التعليم العامة ، على مستوى المدرسة ، أو المدينة ، أو الاقليم ، أو على مستوى قومى ، ومنها الدراســات التجـريدية التى تعقدها كليات المعلمين أو السلطات التعليمية ، ومنها البعثات الداخليـة والخارجية ، ومنها قبل هذا كله جهود النظار والمفتشين فى توجيه المعلمين والعمل على ترقية مستواهم . فمهمة الناظر أو المفتش ليست فى صميمها ، مهمـة ادارية ، كما يفهم الكثيرون ، وانما هى مهمة تربوية ، قوامها التوجيـه ، والارشاد ، والتشجيع ، ففى مقـدمة واجبـات الناظر والمفتش معـاونة المعلمين عامة ، والناشئين منهم بصفة خاصة ، على تذليل الصعوبات التى يواجهونها ، وتبصيرهم بكيفية تطبيق المبـادىء والاساليب التربوية التى تعلموها ، والعمل على افساح المجال لهم لاستكمال كفاياتهم ومواهبهم على أحسن وجه ، وتشجيعهم على الاطلاع والتجريب والاخذ بكل ما يدفعهم فى سبيل التقدم . ،

ولسنا نجانب الصواب اذا قلنـا ان عمل النظار والمفتشـين بالنسـبة للمدرسين ينبغى أن يكون امتدادا لعمل أساتذة التربية العملية بمعاهـد المعلمين .

حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة

للاستاذ محمد فريد ابو حديد

اود أن أبدأ ببيـــان الاهمية الـكبرى لوضع الخطط فى التربيـــة والتعليم والمسئولية الخطيرة الملقاة على عاتق من يرسمون تلك الخطط . فمن الواضح أن الامة تحتاج فى مستقبلها الى اعداد الاجيال الناشئة من أبنائها لمواجهة الحياة المتطورة بحيث يتمكنون من القيام بمهام الاعمال التى يقتضيها التطور المستمر فى الظروف المحيطة بالحياة العامة والخاصة . والتخطيط يقتضى من القائمين به أن يضعوا نصب أعينهم دقائق ما فى الحياة الحاضرة من عوامل فعالة كما يقتضى منهم ان يكونوا لا نفسهم صـــورة واضحة المعالم لما ينتظر ان تكون عليه الحياة فى المستقبل وما يكون للامــة من الغايات الاجتماعية والقومية التى تحـــرص على تحقيقها . فالذى يتصدى لوضع الخطط فى ميدان التربية والتعليم ـ شأنه شأن من يضـــع الخطط فى اى ميدان حيوى آخر ـ يكون فى موقف الربان الماهر الذى يريد ان يصل الى الشاطىء الذى يقصده ، فهو يحدد موقعه الحاضر تحـديدا دقيقا ويتعرف ما ينطوى عليه هذا الموقع من التيارات والاعمـاق وما قد يختفى تحته من الشعاب والشطوط ، كى يتحقق من سلامة خط سـيره أولا وهو فى الوقت نفسه يحدد الاتجاه الذى يكفل له الوصول الى الشاطىء المقصود كى يتحقق من أنه يتخذ طريقه فى الاتجاه الصحيح .

ويقتضى التخطيط ممـــن يقومـــون به أن يكونوا على ادراك كاف للصورة الكاملة للمجتمع الحاضر وللصـورة التى يرجى أن يكون عليهـا هذا المجتمع فى المستقبل حتى يتلاقى اتجاه التخطيط فى التعليم مع اتجـاه التطور فى ميادين الحياة الاجتماعية والعمرانية .

ومن الواضح ان مسئولية التخطيط فى شئون التربية والتعليم خطيرة فى حد ذاتها ـ شأنها فى ذلك شأن مسئولية التخطيط فى ميادين الاصلاح الاخرى . ولكن الصور التى لابد من توافرها لوضع خطط التربية والتعليم سواء للحياة الحاضرة أو للحياة المستقبلة معرضة للغموض لكثرة عناصرها وتعقدها وقد يكون جانب كبير منها قائما على الافتراض أو التمنى .

فنحن لا نستطيع أن نتخلص من ميولنا وامانينـــا الا بتحرى الدقة التامة فى تصويرنا للحياة الحاضرة أو للحياة المقبلة ، وعلينا ان نبذل كل جهد فى تحرى هذه الدقة بأمانة واخلاص حتى نطمئن بقـدر الامكان الى سلامة تقديرنا وتصويرنا . وكما أننا معرضون كذلك لتأثير الاوهام وما ينشأ

من التورط فيهما من الاخطاء فاننا معرضون كذلك لتأثير الاوهام ،و العقد النفسية الناشئة من تأثرنا بأفكار الغير ومعتقداتهم فينا .

فكما اننا مطالبون بتحرى الدقة للتخلص من تأثير ميولنـــا وأمانينا فنحن مطالبون كذلك بتحرى الدقة للتخلص من الاوهام والمخاوف التى قد ألمحها فى أعماقنا .

ومما يضاعف المسئولية فى رسم الخطط فى ميدان التربية والتعليم أن نتائج هذه الخطط لا تظهر الا بعد مرور زمن طويل عندما تتولى الاجيال الصاعدة اعمال الحياة بعد حين ويكون من أصعب الامور تتبع الافراد من هذه الاجيال لتقويم كفايتهم العلمية والخلقية والحكم على خطط تعليمهم بانها كانت موفقة أو غير موفقة . ومن الظاهر ان الحكم على الصــفات الانسانية أصعب بكثير من الحكم على النتائج المادية فمن اليسير نسبيا ان يقاس مدى نجاح خطة توضع فى ميدان الزراعة او الصناعة او التعمير لان نتائجها تظهر فى صور مادية يسهل قياسها وتقويمها بعد مدة وجــيزة بعكس الحال فى الحكم على مدى نجاح خطة تربوية لا تظهر نتائجها الا فى صور شخصيات انسانية وذلك بعد مدة طويلة . من اجل هذا كان كل ما يرجى من واضعى خطط التربية والتعليم ان يكونوا شاعرين بمسئوليتهم العظمى وان يكونوا أصحاب ضمائر نقية حية وأن يقوموا بما يقوم به الربان الماهر المسئول عن حياة ركاب سفينته عندما يريد الاهتداء وسط المحيط الى الشاطىء الذى يريد ان يصل اليه .

ولنذكر ان النتائج المترتبة على وضع خطط التربية والتعليم لا تقتصر على اعداد الاجيال الناشئة من الامة للقيام بالاعمال التى تتطلبها الحيــاة فى المستقبل بمهارة وكفاية فنية فحسب فان سلامــة الضمائر ومتانة الاخلاق لا تقل اهمية بل هى تفوق فى الاهمية مقدار الكفاية فى الاعمال . فلتكن نظرتنا الى الامور دقيقة كل الدقة ولتكن أفاق نظرتنــا واسعة رحبة بعيدة عن الانحياز الى جانب واحد من التفكير ولتكن خططنا مرنة قابلة للتعديل على ضوء اعادة النظر دائما قابلة للتطوير على ضوء الظروف المتغيرة دائما .

وهناك نقطة اولى أود ان اوجه النظر اليها بادىء البدء . فان التخطيط فى التعليم ليس من الامور التى يفصل فيها على ضوء المبــادىء التربوية وحدها ، فلا يمكن ان يتحمل مسئوليته خبراء فنيون مهما علا قدرهم فى ميدان التربية مالم يكونوا من أبناء الامــة الذين يستطيعون ان ينفذوا ببصائرهم الى الحقائق الجوهرية فى مجتمعهم وان يشعروا شعورا عميقا مخلصا بالاهداف الكبرى التى تقصد اليها أمتهم .

ان الذين يؤمنون بالكفاية الفنية وحدها ويعتمــدون على الخبراء

الاجانب فى وضع خطط التربية والتعليم لاجيالهم الصاعدة يكونون بمثابة من يتخلون عن ذريتهم لتنشأ فى اسر اجنبية عنهم ويأملون ان تنشأ هذه الذرية متشبعة بتقاليد اسرهم . ان هذه الذرية تكون بين اتجاهين مختلفين غير متماسكة ولا متضامنة مع أيهما . فلنحذر من مثل هذه الاتجاه كل الحذر فهو من آثار الاوهام والمخاوف والعقد النفسية التى اشرنا اليها من قبل .

هذه بعض مقدمات ضرورية اردت ان اوجه اليها الانظار فى أول هذا الحديث فلنأخذ الان فى بحثنا لموقف الامة العربية فى حاضرها والاهداف الكبرى الطبيعية بالنسبة اليها رجاء ان نتمكن من تحديد خط سيرنا نحو اهدافنا .

والحقيقة الاولى التى ينبغى أن نأخذها فى اعتبارنا هى حقيقة بديهية يبدو من العجيب ان نذكرها . ولكنى اراها الحقيقة الجوهرية الاولى فى بحثنا : ان كل شعب من شعوب هذه الامة العربية يشعر شعورا قوميا بعروبته ويؤمن بها ويعتز بانه عربى . هذه حقيقة يلمسها كل من جاس خلال الاقطار العربية شرقيها وغربيها ، على السواء . لم يخلع احد هذه الصفة على شعب من الشعوب العربية ، وقد حاول المسيطرون الاجانب ان يزيفوا هذه الحقيقة فلم يستطيعوا لانهم واجهوا شعوبا مؤمنة بحقيقتها فمن ههنا نبدأ اذن جاعلين هذه البديهية اساس تفكيرنا . ولنسأل أنفسنا بادىء البدء ماذا يكون الهدف الاكبر لكل من هذه الشعوب ــ أو بقول آخر ماذا يكون الهدف الاكبر لابناء هذه الامة العربية .

ان الهدف الاكبر لكل أمة فى تربيةأجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها ولا يمكن أن تتخلى امة عن تحقيق هذا الهدف الاكبر الا اذا كانت قد تنازلت عن حقيقتها عن شخصيتها وتريد ان تتحول الى شخصية اخرى ولو فكرت احدى الامم فى مثل هذا التنازل لما استطاعت ان تحقق لنفسها هذه الشخصية الاخرى لانها فى حقيقتها تختلف عن حقيقة الشخصية التى تريد أن تتحول اليها . لن تستطيع مثل هذه الامة أن تحقق شيئا أكثر من ان تكون زائدة ملتصقة من الخارج الى شخصية أمة أخرى وهناك امثلة لبعض الشعوب التى انحرفت عن حقيقتها وارادت أن تتحول الى طبيعة غير طبيعتها فلنتامل هذه الامثلة لتعرف ماذا استطاعت ان تحقق لنفسها. فهناك مثلا شعب تركيا الذى اراد له قادته فى وقت من الاوقات أن يتخلى عن حقيقته ليلتحق باوربا . فهل استطاع شعب تركيا أن يكون حقا شعبا أوربيا ؟ هل يستطيع هذا الشعب ان يضيف الى ترا ثالحضارة الانسانية اضافة خاصة به او ان يندمج فى حضارة معينة فيزيدها غنى ويساعد على تعزيز تراثها ؟ ان هذا الشعب المسكين ما يزال موزعا بين حقيقته الاصلية وبينالاسلوب الحضارى الذى خلع عليهولن يتمكن من أن تكون لهشخصية

مستقلة أصيلة برغم كل محاولة مصطنعة . فهذا المثال يكفي وحده حين تناقله ، ليدلنا على مصير كل شعب يراد له أن يتحول عن شخصيته ليتخذ صورة اخرى . فقد تخلع عليه الصور ، الظاهرة ولكن حقيقته لن تتحول الى الحقيقة الاخرى التى تراد له ، وسيستمر الصراع بين الصورة الظاهرة والحقيقة الكامنة ولن يمكنه هذا الصراع من انشاء حضـــارة خاصة أو الاندماج فى حضارة اخرى . وستكون النتيجة المحتومة ان يندثر اثر هذا الشعب بين التيارات الحضارية فلا يبقى له وجود فيها .

وهناك بعض حقائق هامة اخرى ينبغى لنا أن نحلها محل الاعتبار فى بحوثنا فى هذه الحلقة فلنتناولها بالحديث مكتفين بالاشارة الموجزة الى كل منها كى نخرج منها بالتعرف على أهم الاهداف التى تحدد لنا السبيل حين نضع خططنا لتربية اجيالنا الصاعدة .

الحقيقة الاولى :

ان بلادنا العربية على تعدد اقطارها تشترك فى وقتنا الحاضر فى ظاهرة عامة وهى انها جميعا تبدأ عهدا جديدا من حياتها بعـــد ان تخلصت من ربقة السيطرة الاجنبية . ويتميز هذا العهد الجديد بانطلاق قوى لاحاجة لنا الى الافاضة فى وصف مظاهره فان المجتمعين فى هذه الحلقة يمثلون الاقطار العربية ويعرفون مدى ما تمتلىء به نفوس العرب من التطلع الى حياة اتم وافضل وارغد بعد ان زالت عنهم السيطرة التى كانت تحـــول بينهم وبين تحقيق اهداف هذا التطلع . بل اننا نعرف يقينا ان ذلك التطلع لم يفارق قلوب العرب وكان ممتزجا بجهادهم فى سبيل الحرية وكان من أقوى العوامل على مواصلة الجهاد وتحمل التضحيات الضخمة فى النفوس والاموال حتى القوا بالسيطرة الاجنبية بعيدا عن عواتقهم .

وهذا الانطلاق القوى هو المقدمة الطبيعية فى كل الامم لبناء حضـــارة جديدة . فلنا ان نقول عن يقين **ان الامة العربية فى هذا العهد تضع القواعد الاولى لبناء حضارة عربية جديدة ولا بد لها من ان تعد اجيالها الناشـــئة لبناء هذه الحضارة .**

فبناء حضارة عربية جديدة هدف من الاهداف الكبرى التى لا بد لنا فى كل قطر من اقطارنا ان نجعله نصب اعيننا . وما دام ذلك الهدف نابعا من الانطلاق العربى العام وما دامت الشعوب العربية تؤمن بعروبتها وتريد ان تخلدها فان واجبنا جميعا ان نفكر معا وان نبحث معا فى الوسائل التى تمكننا من بناء حضارة عربية جديدة جديرة بان تهب اضافة نفيسة الى التراث الحضارى العام وهذا الهدف يفضى بنا الى تأمل الحقيقة الكبرى الثانية :

الحقيقة الثانية :

ان كل امة تقيم حضارة خاصة بها - سواء فى ذلك من اقام حضارة فى الماضى أو يقيم حضارة جديدة - لابد لها أن تستند الى رسالة أو الى فلسفة خاصة بها . وليس معنى بناء الحضارة مجرد التفنن فى التعمير أو التوسع فى النشاط الفنى فان بعض الامم تتفنن فى التعمير وتتوسع فى النشاط الفنى وهى فى حالة اضمحلال حضارى . **فاكبر مميز للانطلاق فى الامم وأقوى أسس البناء الحضارى هو وجود الرسالة الانسانية او الفلسفة** التى تبنى الحضارة عليها - هكذا كان شان بناة الحضارات القديمة وهكذا كان شأن الامة العربية فى بناء حضارتها الاولى العظيمة .

فالامة العربية فى مجموعها حين تندفع مع انطلاقها الجديد ويفضى بها هذا الانطلاق الى بناء حضارة جديدة ، لا بد لها من ان تختار لنفسها رسالة تقيم عليها حضارتها ، أو بقول آخر انه من الطبيعى لها ان تكون لها فلسفة تقيم عليها حضارتها .

ان هذ الامة لا تكون قد استفادت بانطلاقها الجديد اذا هى وقفت عند حدود الانشاء والتعمير سائرة فى آثار الامم التى سبقتها فى طريق التقدم العلمى والفنى والعمرانى ، وهى لو فعلت ذلك لما استطاعت ان تصل الى أعلى من مرتبة التبعية والتقليد .

وقد سبق لنا ذكر الحقيقة الكبرى الاولى او البديهية الاساسية فى موقفنا وهى أن المقصد الاول للامة هو تخليد شخصيتها وشخصية الامة لا تتمثل الا فى الرسالة او الفلسفة التى تقيم عليها حضارتها .

ومن هنا تظهر اهمية الاحاطة بالرسالة التى تريد الامة العربية ان تقيم عليها حضارتها الجديدة **ويكون من اهدافنا الكبرى ونحن نبحث فى نظم تربية اجيالنا الناشئة أن نبرز فى مناهجنا صور هذه الرسالة وما تنطوى عليه من عناصر تستطيع الامة العربية فى عهدها الجديد أن تهبها الى التراث الحضارى العالمى .**

وتحديد هذا الهدف الثانى يقضي بنا الى الحديث عن الحقيقة الثالثة الكبرى .

الحقيقة الثالثة :

ان انطلاق الامة العربية الحديثة فى عصرها الجديد يتصل بجذوره الى تراث واحد فى ماض مشترك واحد .

ولا حاجة بنا هنا الى تتبع تاريخ أمتنا منذ ابتداء نهضتنا الاولى مع الاسلام الى يومنا هذا للتحقق من انها استمرت منذ البداية الى الان امة واحدة . فقد كانت فى بعض ادوار حياتها مجتمعة كامة عربية تحت راية دولة واحدة وكانت فى بعض الادوار الاخرى مجتمعة كامة عربية تحت

رايات دول متفرقة . وتعرضت فى فترات من حياتها لنكبـات وكوارث وتخطفت حكمها دول اجنبية شتى ولكنها مع هذا بقيت أمة عربية واحدة برغم كونها صريعة تحت السيطرة الاجنبية .

ولما بدأت حركات الانبعاث كان المصلحون يقومون بدعواتهم متجهين جميعا الى أمة عربية واحدة ولما بدأ جهاد الامـة للتخلص من السيطرة الاجنبيـــة كان جهادها مشتركا تدعمه روح جهـاد مشترك لبعث امة عربية . لم يشعر ابناء احد الشعوب العربية بانفصالهم عن الامة فى وقت من الاوقات لانهم كانوا شركاء فى تراث حضارى واحد ويؤمنون برسالة عربية انسانية واحدة . فهم فى مقاييسهم الخلقية والمعنوية وفى قيمهم ومبادئهم يؤمنون بمبادىء واحدة ويعيشون فى حياتهم وفق هذهالمبادىء الاصيلة التى تحرك ضمائرهم وتحدد مسالكهم .

وقـــد كانت هذه المبادىء الاصيلة صاحبة الفضل فى نجاح جهـاد الشعوب العربية ضد السيطرة الاجنبية وهى التى ميزت شخصية هـذه الشعوب ولازمتها حتى بلغت بر السلامة وادت بها الى انطلاقها الحديث . فخلود شخصية الامة العربية على مر الازمان وتعاقب الاجيال هو الذى مكنها من الاحتفاظ بكيانها وانتزاع حريتها من الذين كانوا يسيطرونعليها وهو الذى كان سلاحها فى وقت النضال للمحافظة على وجودها .

وليس شىء أجدر بالامة العربية التى تريد البقاء منالاحتفاظ بالسلاح الذى كان له الفضل فى سلامة حياتها منـــذ بدئها الى اليوم . فالرسالة الحضارية الكبرى التى وهبتها الامة العربية للحضارة الانسانية من قبـل هى الرسالة الخالدة التى تستطيع هذه الامة أن تقيم عليها حضـــارتها الجديدة وتعود فتهب الى الحضارة الانسانية اضافات نفيسة اخـــرى منبعثة منها .

وليس فى بعث هذه الرسالة ما يفهم منه الرجوع الى الوراء لانهارسالة قائمة على مبادىء خالدة — مبادىء الايمان بالحرية وبالاخـــوة البشرية وبالمروءة فى التعامل وبالايثار من أجل الخير العام وبسيادةالفضائل الخلقية فى اقامة دعائم الحياة الخاصة والعامة . والعالم فى أيامنا هذه فى اشـــد الحاجة الى مثل هذه الرسالة الانسانية ، بل هو مهدد باخطار شديدة لانجاة له منها الا بالاخذ بهذه المبادىء السابقة التى تشتمل عليها الرسالة العربية . لقد تقدم العالم الحديث فى ميادين المعرفة تقدما مذهلا وبلغت مقدرته فى الانتاج مبلغا عظيما ولكنه فى الوقت نفســـه فقير الى رسالة انسانية تبعد به عن الهوة التى تهدده بالفناء وفى استطاعة الامة العربية فى عهدها الجديد ان تهب له من رسالتها ما ينجيه من هذه الاخطار .

ان نظرة واحدة الى حالة العالم اليوم تبين لنا طبيعة الاخطار التى تهدد الحضارة الحاضرة بالفناء ، وتدلنا على انها ناشئة من المثل والمبادىء والقيم المتعارضة المتصارعة التى تأخذ بها الدول الكبرى .

فبعض هذه المبادىء يتطرف الى ناحية الاعتداد بالفرد الى درجة اغفال مصالح المجتمع على حين ان البعض الآخر يتطرف الى ناحية الاعتداد بمصلحة المجتمع بغير نظر الى قيمة الفرد وانسانيته . ومن أجل هذا انقسمت الدول الكبرى الى معسكرين كل منهما يحاول تحطيم الآخر تعصبا لمبادئه ومثله وقيمه ، وهذه الحالة تنطوى على خطر التصادم بين المعسكرين وهو تصادم يهدد العالم كله باشد الاخطار .

وقد اشربت مبادىء المعسكرين جميعا بطائفة من المعنويات التى تستحق أن نسميها « بالمعنويات الجائرة » وهى من مواريث الحضارات الوثنية الاوربية التى تجعل القوة والسيطرة والتنعم الارضى اكبر اهداف الحياة الانسانية . فهذه المواريث تغلغلت فى سياسة تلك الدول الكبرى وأدت الى افساد كثير من القيم المعنوية الانسانية السامية التى تدعو اليها الديانات السمحة الكبرى كالاسلام والمسيحية والبوذية كما ادت الى اهدار كثير من العواطف الانسانية الطبيعية مثل الرحمة والتعاون والتعايش السلمى .

وقد أدت هذه « المعنويات الجائرة فى الماضى » الى الاستعمار بكل مافيه من قسوة وبشاعة كما أدت الى كثير من الشرور التى تقع اليوم فى بعض البلاد كالتفرقة العنصرية والتنافس الوحشى على الخيرات وسيطرة رؤوس الاموال الدولية على حساب ارزاق الشعوب وعبث الاحتكار العالمى بموارد الثروة الانسانية .

وما دامت هذه « المعنويات الجائرة » هى التى تحرك الدول اليوم فقد انتهى امرها الى مبدأ خطير وهو أن الغاية تبرر الواسطة ، فالوسائل الدنيئة من الناحية الخلقية تصير بالنسبة اليها جائزة بل محمودة اذا هى أدت الى الفوز والتغلب وزيادة السيطرة والتنعم .

ولكن الرسالة التى قامت عليها الحضارة العربية فى الماضى والتى ينبغى للامة العربية ان تحتفظ بها وتجعلها اساسا لبناء حضارتها الجديدة هى رسالة تؤمن بمقاييس انسانية عليا لمعرفة الخير والشر والمعروف والمنكر والفضيلة والرذيلة سواء فى أحوال الفرد أو فى أحوال المجتمع . فلا يباح للفرد مالا يباح للمجتمع ولا يباح للمجتمع مالا يباح للفرد . والاعتداد بالفرد وقيمته الانسانية واجب فيها كالاعتداد بمصلحة المجتمع والاعتداد بقيمته الاجتماعية . ولا حاجة بى فى هذا المقام الى ان استطرد ذكر تفاصيل المبادىء والمثل والقيم التى تنطوى عليها الرسالة العربية . فلست اقصد

الا الى معنى واحد وهو اننا عند ما نرسم خطة التربية للاجيال الناشئة من الامة العربية ينبغي لنا **ان نهتم اهتماما كافيا بابراز هذه القيم التى تنطوى عليها رسالتنا كى تتشبع بها ضمائر الاجيال الصاعدة ويكون هذا خير وسيلة لتحقيق غرض من اغراضنا الكبرى وهو تخليد شخصية الامة العربية .**

ولست فى حاجة الى ان اضيف هنا الى الشعوب العربية والدول التى تنطق بلسانها فى المحافل الدولية تدل بسياستها على انها متمسكة كل التمسك بما فى تراثها المشترك من المثل والقيم والمبادىء وانها تلقى عند عرض وجهات نظرها قبولا متزايدا من شعوب العالم . وهذا يشير بان الامة العربية تستطيع أن تهب الى التراث الحضارى اضافات قيمةجديرة بان تجنب العالم الحديث ما يهدده من الاخطار . ومن المظاهر الدالة على هذا الاتجاه ان سيطرة الاستعمار قد أخذت تتحطم وان آثار « المعنويات الجائرة » آخذة فى الزوال فى كل ركن من اركان الارض .

فلننظر الان الى مستقبلنا لنرى ماذا يقتضيه الاستعداد له منا :

فالحقيقة الرابعة :

ان الشعوب العربية جميعا تشترك فى مواجهة المستقبل للقيام بما يتطلبه منها التعمير والانتاج والاصلاح الاجتماعى من الجهود وذلكماشغلت عنه طوال قرون طويلة كانت تواجه فيها العواطف والكوارث ولاتستطيع التفرغ للتعمير والاصلاح .

وهذه الشعوب ترى اليوم حولها عالما حديثا زاخرا بالنشاط يسير فى تقدمه العلمى والفنى والعمرانى بسرعة تبدو مذهلة . فهى جميعا تواجه مشكلات متشابهة . وتحيط بها ظروف متشابهة . حقا ان بعضها يفترق عن بعض فى مدى تطور عمرانها كما يختلف بعضها عن بعض فى امكاناتها وظروفها ، ولكنها جميعا تشترك فى خاصة واحدة وهى انها محتاجة الى بذل جهود عظيمة فى سبيل الترقى بمرافقها وتطوير اقتصادياتها واصلاح احوالها الاجتماعية ، وتشترك كذلك فى حاجتها الى اعداد اجيالها الناشئة اعدادا يمكنها من القيام باعباء هذا الترقى المنشود . وهناكهدفانرئيسيان لا غنى للشعوب العربية جميعا من الاتجاه نحوهما لمواجهة الحياةالمستقبلة : **أولهما : القصد الى تعميم التعليم على اوسع حد ممكن واتاحة الفرص المتساوية لكل المواطنين كى يبلغوا الى اقصى ما يمكنهم بلوغه . والثانى : القصد نحوالتخصص حتى تتوافر القدرات الكافية لسدحاجات المستقبل فى ميادين النشاط المختلفة فى المجتمع .**

فالهدف الاول : يرمى الى الاستفادة من كل القوى الكامنة فىالشعوب

العربية ، ولا يمكن ذلك اذا حالت الظروف او النظم الاجتماعية بين مواطن عربي وبين فرص التعليم التى تتاح لغـيره . والامم لا تستطيع ان تبلغ قصارى انتاجها اذا كانت تقتصر فى اعتمادها على طائفة واحدة او طوائف محدودة من ابنائها . فقد يكون نبوغ واحد من ابناء الامة فى احدى نواحى النشاط العلمى او الفنى عاملا قويا من عوامل التقدم فى المجتمع كله . فعالم واحد أو مفكر عظيم واحد يستطيع ان يكون ثروة قومية ضخمة بالنسبة لامته وينتج من ذلك أن ضياع الفرصة من موهوب واحد يستطيع ان يكون عالما كبيرا او مفكرا عظيما يكون بالنسبة الى الامة خسارة عظيمة لا تعوض . من اجل هذا أخذت الامم جميعا بمبدأ اتاحة الفرص فى التعليم للاجيال الناشئة جميعا بقدر ما تسمح به امكاناتها .

وقد أصبح من المسلم به فى الامم المتحضرة كلها ان يكون التعليم اجباريا عاما فى المرحلة الاولى وان تمتد هذه المرحلة الى اكبر عـدد من السنين يناسب امكانات الدولة المالية . وأصبح من المسلم به كذلك ان يكون التعليم فى المراحل التالية ميسرا لاكبر عدد من أبناء الامة والمبـدأ الذى تسير عليه الامم المتحضرة اليوم هو التسوية فى فرص التعليم فلايحال بين أحد من أبناء الامة وبين التعلم بسبب انتسابه الى طبقة اجتماعية معينة او بسبب انتمائه الى أسرة قليلة الموارد المالية ومن أجل هذا أصبح التعليم الثـانوى فى اكثر الامم المتحضرة مجانيا . كما اصبح التعليم العالى والجامعى مجانيا لكل ذى استعداد يرجى منه ان يبرز فى ناحية من نواحى التخصص ، وميسرا اكبر التيسير للمتوسطين الذين لا يهبط مستوى كفايتهم الى الحد الذى لا يرجى معه تحقيق الغرض من التعليم الجامعى أو العالى .

وقد أدى هذا الاتجاه الجديد فى التعليم الى ان اصبحت المـدارس والمعاهد شاملة لابناء طبقات مختلفة من المجتمع ، فمنهم من قد يكون ابن اسرة ضيقة الموارد المالية ومنهم من يكون من ابناء الاغنياء ، كما قـد يكون طلاب مختلفو المستويات الثقافية ومختلفو الاتجاهات النفسـية جالسين جنبا الى جنب فى صفوف الدراسة . وحاجتنا الى الارتفاع بمستوى هؤلاء جميعا تفرض علينا أن نقدم اليهم مناهج مناسبة لاوساطهم كما أن حاجتنا الى العناية بالافذاذ واصحاب المواهب تفرض علينا ان نعمـل على الكشف عن مواهبهم الفردية لتوجيه كل منهم الى الناحية التى يصلح لها ويستطيع ان يبرز فيها .

وهذا الاختلاف الواسع بين عناصر المتعلمين يتطلب اهتماما خاصـا مشتركا من القائمين بوضع الخطط للتربية فمصلحة الامة تقضى بالاهتمام بالطلاب جميعا لرفع مستواهم على اختلاف عناصرهم ومصلحة الامـة كذلك تقضى بالاهتمام بهم كافراد وتنويع دراساتهم بحسب مايلائم كلا منهم لمواجهة حاجات المجتمع الى المواهب المختلفة .

وامام هذا التعارض الظاهر بين المصلحتين يجمل بنا ان نعرج قليلا على كل من الناحيتين :

أولا ـ الناحية التى تقصد الى التجميع والتقريب بين العناصر المتباعدة .
ثانيا ـ الناحية التى تقصد فى الوقت عينه الى التنويع والتفريق .

وعلينا فى هذه الحلقة ان نبحث عن الوسائل التى تحقق لنا كلا من هذين الاتجاهين اللذين يبدو عليها التعارض فى الاتجاه .

أولا : ناحية التقريب :

فاختلاف عناصر المتعلمين بحكم انتمائهم الى مستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة يجعل من الضرورى التقريب بينهم كى يكونوا اقرب الى التجانس والتماثل وبذلك يكونون أقرب الى التفاهم والتفكيرفى الامور من وجهات نظرمتلاقية . فهم ابناء أمةواحدة . وسيقفون معا امام ظروف الحياة ومشكلاتها وسيعيشون معا فى سرائها وضرائها . وستقضى عليهم الضرورة بالتعاون فى بناء مجتمعهم كما ستقضى عليهم بالتضامن والتكافل فى حماية هذا المجتمع . ولا غنى لهم عن الشعورالقوى بوحدتهم فى أمتهم ووجوب رعاية مصالحها العامة والتضحية فى سبيل خدمتها وحمايتها . ان تخليد شخصية الامة لا يكون الا عن طريق نقل تراثها الثقافى الى أجيالها الناشئة الا اذا امتلات هذه الاجيال بقدسية على ايدى اجيالها الناشئة لا يتأتى الا اذا امتلات هذه الاجيال بقدسية رسالتها . **ومواجهة المواقف القومية فى المستقبل والتقاء وجهات النظرفيها تتطلب من ابناء الامة ان يكونوا على معرفة واضحة بما مر على امتهم من الاحداث فى الماضى وكيف واجه اباؤهم واجدادهم أمثال تلك المواقف حتى يشعر كل جيل بانه حلقة فى سلسلة قومية متماسكة العرى متضامنة مع** الاجيال السابقة واللاحقة فى مسئولية قومية واحدة .

ثانيا ـ ناحية التنويع :

ومن جهة اخرى تتطلب مصلحة المجتمع ان يؤدى التخطيط التربوى الى الكشف عن مواهب الافراد واتاحة كل الفرص الممكنة امام هذهالمواهب لتنمو وتزدهر . **ومن واجبنا فى هذه الحلقة ان نتعرف وجوه النشاط التى تؤدى الى الكشف عن تلك المواهب وتنميتها وتنويع الدراسات بحيث تعرض على كل فئة من الابناء ما يشبع ميولهم ويثير نشاطهم التلقائى .**

وهذا التنويع مقدمة ضرورية لتحقيق الهدف الآخر لذى قدمناذكره وهو القصد نحو التخصص الذى يمكن اعتباره السمة العامةللترقى والتطور فى العصر الحديث .

هدف التخصص :

كانت العلوم والمعارف فى الاطوار الحضارية الاولى شاملة لميادين

واسعة من المباحث فكل من الفلاسفة القدامى يتناول بالبحث الوانا متباعدة من المعارف العلمية والتطبيقية والانسانية . ثم تطورت الحياة وتعقدت شيئا بعد شيء واقتضى ذلك ان يتجه العلماء الى حصر نشاطهم فى دوائر اضيق ولكنها اعمق غورا لسد حاجات الحياة المتطورة التى تتطلب المزيد من التعمق فى البحث .

فأخذت المعارف تتفرع الى فروع شتى واخذ كل فرع منها يتشعب الى شعب اصغر وما يزال الاتجاه مستمرا نحو زيادة التفريع فى كل ميادين المعارف .

ويهمنا ان تأخذ هذا الاتجاه فى اعتبارنا من ناحيتين الناحية الاولى هى التى سبق ان أشرنا اليها من ضرورة التنويع فى المناهج وميادين النشاط للكشف عن المواهب المختلفة عند الافراد والعمل على اشباع الميول الطبيعية المتعددة فيهم .

واما الناحية الثانية فهى ان التخصص الضيق الذى يتميز به العصر الحاضر يعرض القائمين على التخطيط فى ميدان التربية مشكلة هامة من الناحية القومية .

ففى العصور الماضية لم تتباعد المسافة بين المثقفين والباحثين لانهم كانوا يجولون فى ميادين فكرية شاملة متقاربة فلما تجزات ميادين التخصص فى العلوم والفنون واخذت رقعة التخصص فى العصر شيئا بعد شيء بحكم التطور الحضارى الحديث بدأت أساليب التفكير تختلف فيما بين أصحاب التخصص المختلف وانتهى الامر الى مباعدة ملحوظة بينهم فى مناحى الاهتمام والتفكير .

وهذا التباعد ينعكس على وجهات نظرهم الى الامور العامة واحكامهم على المسائل القومية التى ينبغى للمواطنين ان يتلافوا فى تفكيرهم فيها . وهذا مما يهدد المجتمع بتشعب الاتجاهات وقد يؤدى الى تبلبل الافكار وتفكك الكلمة العامة للامة .

وليس هذا الخطر احتمالا نظريا بل هو حقيقة واقعية تدل عليها براهين عدة تتكرر يوما بعد يوم فى امة بعد امة .

ومثول هذا الخطر الطبيعى فى المجتمعات الحديثة يلقى على واضعى خطط التربية مسئولية مضاعفة نحو **العناية فى مراحل التعليم العام بالوسائل التعليمية التى تؤدى الى التقريب بين عناصر المتعلمين وتعميق ايمانهم بالمبادىء الاساسية التى تنطوى فى تراثنا الثقافى .**

قلنا ان نهضة الامة العربية لبناء حضارتها الجديدة لابد لها ان تقوم

على أساس رسالة سامية اذا هي ارادت أن تهب إلى التراث الحضاري الانساني اضافات نفيسة . فلا غنى لها اذن من ان تعنى بتوفير الكفاية العلمية والفنية لتقيم البناء على قواعد الرسالة السامية التي يقوم عليها ذلك البناء .

ولا يكفي هذه الامة ان تعنى بالمهارة والنبوغ الفني وحدهما فان هذا يشكل في المستقبل خطرا شديدا ويهدد الحضارة العربية بمثل ما يهدد الحضارة العلمية الحالية من الإخطار .

لقد كان اجدادنا من العلماء يعدون بحثهم في العلوم عبادة مقدسة وكانوا يتوسلون ببحوثهم الى غاية أسمى من العلم المجرد لانهم كانوا يلتمسون من ورائها زيادة الايمان ورسوخ العقيدة . وكان ايمانهم وعقيدتهم بضمان كل المثل العليا والقيم الانسانية الفضلى والخير الاسمى . **وما أجدرنا نحن أبناء هؤلاء الاجداد ان يعد علماؤنا بحوثهم بمثابة عبادة مقدسة يتوسلون بها الى غاية اسمى من العلم المجرد** ويلتمسون بها زيادة الايمان برسالتها الانسانية .

ان عقلا بلا ضمير يكون مجرما خطيرا وان علما بغير غاية سامية يكون وسيلة للهدم والافناء . وامامنا مثال واضح من امة قتلت ضمائرها وانمت علومها وتوسلت بهذا الى ألوان من الهدم والتدمير في نواح شتى من الحياة الانسانية لاندري الى الان الام ينتهي أمرها .

فليكن شعورنا عميقا بمسئوليتنا في التخطيط للتعليم حتى تعمل على أن يكون في أجيالنا الناشئة عقول مرتكزة على ضمائر وان تجول في ميادين البحث جميعا وهي تعدها عبادة لتحقيق غاية أسمى من القوة ومن السيطرة لتحقيق الخير والسلام والفضيلة للانسانية .

بقي لنا أن نسأل سؤالا عاما هاما .

فما دامت الشعوب العربية بطبيعة ماضيها وحاضرها ومستقبلها تحتاج الى ان تكون لها اهداف مشتركة في اعداد اجيالها الصاعدة فان النتيجة الطبيعية التي ينتهي اليها المنطق السليم هي أن نجتمع دائما كما نجتمع اليوم في هذه الحلقة دائرة نتعاون في كل مناسبة ونتبادل الراي في كل ما يتصل باعداد اجيالنا الناشئة وان نبذل كل جهد ممكن في التوفيق بين خططنا التربوية وبين أهدافنا المشتركة .

أو بقول آخر : ان النتيجة الاخيرة التي يقضي اليها تحليلنا للاهداف الكبرى لامتنا في المستقبل هي ان نعمل باستمرار على التنسيق بين خططنا في ميدان التربية كي نطمئن الى الاستمرار في الاتجاه الذي يؤدي الى تحقيق هذه الاهداف الكبرى المشتركة .

الكتاب المدرسى بين القومية والعالمية

للاستاذ الدكتور ابو الفتوح رضوان
استاذ التربية ووكيل كلية التربية

القومية والكتب المدرسية :

تنبهت كل الامم تقريبا ، من زمن طويل ، الى اهمية الكتاب المدرسى واعتبرته من أقوى الوسائل فى تشكيل عقلية التلاميذ ، ولجأت الى استخدامه فى تحقيق مفاهيمها القومية فى عقول المواطنين ، وبناء العواطف الوطنية فى قلوبهم . وليت الامر اقتصر على ذلك ، بل ان من الامم من عملت على بدء المعركة بينها وبين اعدائها من الدول فى ميدان الكتاب المدرسى أولا ، فعملت على استخدامه لاشاعة الكره والبغض فى نفوس مواطنيها ضد من تعاديهم من الامم . وحتى فى حالات عدم الحاجة الى الاعداد للحرب لجأت مجتمعات كثيرة الى التعبير عن تحيزها وتعصبها ضد بعض الامم الاخرى فى الكتب المدرسية شاعرة بهذا أو غير شاعرة . وعلى أحسن الحالات وأكثرها اعتدالا كتبت كل امة كتبها المدرسية من زاوية نظرتها الخاصة الى الاشياء غاضة النظر عن الحقائق الموضوعية لما تعالجه من مسائل العلم .

هذا التفاوت فى درجة الالحاح فى استخدام الكتاب المدرسى لاغراض قومية ، وفى تفسير معنى القومية تفسيرا ضيقا احيانا وواسعا احيانا أخرى ، ليس بالامر الجديد ولكنه قديم قدم التدريس ، وقدم الكتاب المدرسى كنظام من النظم التربوية الاساسية .

والامثلة كثيرة وقديمة ، حتى ليمكن لنا أن نرجع بها الى القرن السادس عشر . فمثلا فى سنة ١٥٠٥ م كتب يعقوب ويمفلنج Jacob Wimpheling كتابا مدرسيا فى تاريخ المانيا باللغة اللاتينية ، لم يترك مفخرة الا نسبها للجنس الجرمانى ، ولم يترك منقصة الا نفاها عنه . ولقد حذف من تاريخه كل حادثة اعتبرها ماسة بعظمة المانيا أو باحترام اى شخصية المانية تاريخية مهما كانت الحادثة هامة من حيث المغزى التاريخى ، وما اكثرما حذف من الحوادث على هذا الاساس . وقد قرر ويمفلنج فى كتابه أن الشعب الالمانى أقدم من الرومان ، وأن الفنون الالمانية من تصوير ونحت وأدب ليست اقل من فنون الاغريق القدماء شأنا ، وان فن الطباعة الذى اخترعه الالمان كان ابعد اثرا فى رقى الانسانية من المسيحية التى نشرها الرومان . ولقد ترجم هذا الكتاب الى الالمانية وظل يطبع ويستعمل مدة مائتين وخمسين سنة بعد ظهور أول طبعة منه .

وبقيت هذه الروح الوطنية الاقليمية المتطرفة من تقاليد الالمان ، حتى اذا جاء القرن العشرون وجدنا أن وزارة التربية الالمانية أصدرت فى يوليو سنة ١٩٣٣ تعليمات لمؤلفى الكتب المدرسية ، ورد فيها انه يجب ان يعتبر الجنس النوردى جنسا ممتازا ، وانه صاحب الفضل فى نشر الحضارة فى الهند وايران وايطاليا وبلاد اليونان وغيرها . وان مدنية هذا الجنس الممتاز لا تضمحل الا عندما تقع فى يد أجناس أخرى . وان كتب التاريخ يجب ان تعمل على بث تقدير البطولة فى صورتها الالمانية .

وجاء فى تعليمات الوزارة الالمانية التى اصدرتها فى سبتمبر سنة ١٩٣٣ ان الموضوعية من مغالطات دعاة التفكير الحر ولذا يجب ان يتذكر المؤلفون والمعلمون انهم المان اولا .

وفى غير ذلك من المنشورات ترجمت الوطنية والقومية على أنها النزعة الى تصفية الامم والقوميات الاخرى . وقيل فيها ان التاريخ يجب ان يكون دروسا فى عظمة الجنس الالمانى ونقاوته وضراوته فى القتال ، كما يجب ان يدعو لاستعداد الدولة بحيث تكون النتيجة تهيئة الجماهير لقبول ارادة الزعيم بدون مناقشة .

ومثل هذا عمله الفاشيون فى ايطاليا فقد حتموا أن يعلم التاريخ بحيث يبرز اهمية المثل الرومانية ويربطها بمثل حكومة موسولينى . ولما كانت كتب التاريخ المدرسية لا تحقق هذه الغاية فقد كلفت الدولة المؤرخين من جديد ، وابطل تدريس التاريخ فى المدارس الى ان تظهر الكتب الجديدة .

واستخدمت الكتب المدرسية فى العهد الذى تلا حكم نابليون بونابرت لاثبات ان العهد الرجعى الذى تبع الثورة الفرنسية ونابليون هو خير من كل جاءت به الثورة . حدث هذا فى فرنسا ذاتها ، وحدث فى النمسا حتى لقد ارسل مترنيخ الجواسيس الى المدارس لكشف اى اتجاه يتعارض مع ما تقدم .

ولم يقتصر الامر على استخدام الحقائق التى تثبت دعوى الوطنية الضيقة ، بل تعداه الى مقاومة الحقيقة نفسها ، ومن أمثلة ذلك انه شكلت لجنة فى فرنسا فى سنة ١٩٠٢ لوضع مناهج التاريخ بالمدارس الثانوية ، وكان ضمن اعضاء هذه اللجنة سينيبوز المؤرخ المشهور . وقد التزمت اللجنة جانب الحقيقة التاريخية فيما وضعت . ولكن منهجها أثار معارضة شديدة ، لان من الحقائق التاريخية التى ظهرت فى قرارات اللجنة ما كان متعارضا مع ادعاءات فرنسا .

وغالى هتلر فى هذا الاتجاه فأورد فى قانون العقوبات الالمانى الذى سن

فى سنة ١٩٣٦ مادة تنص على ان كل من نشر من طيات الماضى شيئا يمس سمعة المانيا يعاقب بالاشغال الشاقة بغض النظر عما اذا كانت الحقائق التى ذكرها صحيحة أو غير صحيحة .

والكتب المدرسية الالمانية مليئة بالتحريض ضد فرنسا والحث الى كراهية الشعب الفرنسى واحتقاره ، والكتب المدرسية الفرنسية مليئة بمثل ذلك عن الشعب الالمانى ، وصورة الامريكيين فى الكتب المدرسية الاوربية انهم اغنياء محدثون وغير مثقفين . وصورة الاوروبيين فى الكتب المدرسية الامريكية انهم معتدون يميلون الى الحرب والقتال وتاريخهم كله حروب واعتداءات .

بل لقد ادت العواطف الوطنية الضيقة الى الاختلاف فى تفسير الحادثة الواحدة . ومثال ذلك تصوير موقعة واترلو فى الكتب المدرسية الانجليزية والفرنسية والالمانية فموقعه واترلو فى الكتب الانجليزية ان الجيش الانجليزى هو الذى أحرز النصر بقيادة ولجنتن . وفى الكتب المدرسية الالمانية ان الجيش الالماني هو الذى احرز النصر بقيادة بلوخر وفى كل من الحالتين كان النصر ساحقا مؤزرا . اما فى الكتب المدرسية الفرنسية فان الموقعة لم تكن تنطوى على نصر أو هزيمة ، وانما هى قوى الطبيعة التى عاكست الجيش الفرنسى بقيادة نابليون واهدت النصر اهداء الى كل من الالمان والانجليز .

بل لقد اختلف تصوير الحوادث فى الكتب المدرسية فى الدولة الواحدة تبعا لتيارات السياسة . ومن امثلة ذلك الكيفية التى عولجت بها حرب الاستقلال الامريكية فى كتب التاريخ المدرسية بالولايات المتحدة ذاتها . فقد كانت حرب الاستقلال تعالج على انها ثورة ضد دولة مستعمرة مغتصبة عدوة هى بريطانيا . وبقى الامر على هذا التفسير حتى ارتبطت مصالح الولايات المتحدة بمصالح بريطانيا فى الحرب العالمية الاولى فتغير التفسير واصبحت حرب الاستقلال تعالج على انها كانت حركة قام بها الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الغربى من المحيط الاطلسى لا ضد الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الشرقى منه ، بل ضد ملك ظالم كان يعمل ضد الجانبين على السواء .

بل لقد استخدم الكتاب المدرسى احيانا فى بعض الامم لكى يحقق احتقار الامة لنفسها وفقدان ثقتها بنفسها . فعل الاستعمار هذا . فقد حول الكتب المدرسية فى البلاد المغلوبة على أمرها الى ادوات لافقاد شعوبها الثقة بنفسها . ومثل هذا حدث عندما امتلأت الكتب المدرسية فى مصر فى ظل الاستعمار البريطانى بكثير من الدعاوى الفاسدة كالتشكيك فى مقدرة المصريين على الإنتاج الصناعى وفى صلاحية إمكانيات مصر للتصنيع .

ولم يقتصر الامر على كتب التاريخ المدرسية ، بل كان هذا النوع من توجيه الكتاب المدرسي عاما فى كتب كل المواد الدراسية ، وان كان اظهر فى كتب المواد الاجتماعية والادبية والتاريخ والجغرافيا ولادب . ومع ذلك فلم تسلم حتى كتب الحساب من مثل هذا . فقد كانت المسائل الحسابية فى كتب الحساب المدرسية فى المانيا النازية كلها خاصة بمرمى الاسلحة وابعاد القذائف واعداد الجند وسرعة التدمير . وكتب العلوم الطبيعية فى الاتحاد السوفييتى مليئة بما يتجاوز القوانين العلمية وتطبيقاتها الى ما يثبت تفوق النظام الشيوعى على النظام الراسمالى فى مجال الابتكار العلمى .

يكفى ما تقدم لبيان الاساس التاريخى ، والاساسى الواقعى لمشكلة المقابلة بين القومية والعلمية فى تأليف الكتب المدرسية . ونحب ان نبادر فنقول ن الامثلة المتقدمة تقوم على معنى خاطىء للقومية وان المعنى الصحيح للقومية لا يتمشى مع مثل هذه الاتجاهات ، ولو ان هذا المفهوم الحقيقى للقومية اخذ بعين الاعتبار لما نشأت المشكلة . وعلى ذلك نحب أن نبادر قبل ان نتناول المشكلة بالبحث ان نقول انه من سطحية التفكير أن نعتبر القومية مسئولة عن هذا الاستعمال السىء للكتاب المدرسى .

ومع ذلك فيجب ان نعترف ايضا ان من طبيعة القوميــة ان يبالغ الناس فى فهمها وفى الاجراءات المتعلقة بها . وان كان ليس من المستحيل ان تتمشى القومية مع موضوعية العرض دون ان تمس الاهداف القومية التى هى مقدسة ويجب ان تكون كذلك .

الحركة العالمية فى الكتب المدرسية بين الحربين العالميتين :

كانت هذه الصفة المتطرفة فى القومية من جانب مؤلفى الكتب المدرسية سببا فى وجود حركة ترمى الى تنقية هذه الكتب من اتجاهاتها العدائية وتنادى بوجوب توجيه الكتب المدرسية نحو تنمية التفــاهم العالمى بين ناشئة الدول .

ويمكن ان نلمح ابتداء هذه الحركة نحو العالمية فى الكتب المدرسية بعد الحروب النابليونية عندما هاجم بعض رجال الدين « تدريس الحرب » فى المدارس . على ان اول هجوم جدى على الكتب المدرسية كمصدر لغرس البغضاء فى نفوس النشء كان فى سنة ١٨٨٩ عندما نادى « المؤتمر العالمى للسلام » بوجوب تطهير الكتب المدرسية من الاراء الخاطئة عن الحــرب واسبابها . ونادى المؤتمر بان المساحة المخصصة لشئون الحرب فى الكتب المدرسية يجب ان تخفض الى اقل حد ممكن .

على ان الحركة اخذت مظهرا جديا بعد الحرب العالمية الاولى ، عندما ساد الاعتقاد بان النزعة الوطنية المتطرفة فى الكتب المدرسية كانت من الاسباب الرئيسية التى هيأت الناس للحرب ولم تمض اشهر قليلة بعد الهدنة الا وقد اخذت الحركة نحو تعديل الكتب المدرسية فى صالح السلام شكلا جديا ، وحمل لواء هذه الدعوة هيئات المعلمين فى معظم الدول وبدأت الدعوة اتحادات المعلمين فى البلاد التى اشتدت عليها وطأة الحرب كاتحادى

المعلمين فى فرنسا والمانيا . وفى سنة ١٩٢٠ وجه اتحاد المعلمين فى اليابان دعوة الى عصبة الامم يدعوها الى أن تنشيء فيها قسما لتحليل الكتب المدرسية ؛ وأيد الدعوة اتحاد التربية العمالى بانجلترا . وحذا حذوهم اتحاد المعلمين فى هوئنده فى سنة ١٩٢٣ . وقد وجه اتحادات المعلمين الى هذا الاتجاه المعلمون العائدون من الخدمة فقد ارجعوا ماقاسوه من الام الحرب الى ما كانوا يعلمونه لتلاميذهم فى الكتب المدرسية ، وهو مسئولية قالوا ان كتب الدين لم تبرأ منها خصوصا قصص التوراه المليئة بالحروب والاعتداءات .

ولم يقتصر الامر على مجرد المطالبة بتنقية الكتب المدرسية مما يثير البغضاء بين الامم بل اتجهت جماعات اخرى الى الدرس والبحث ، فعملت عدة بحوث حول الكتب المدرسية وتحليلها وبيان ما فيها مما يدخل فىهذا الباب . فهناك البحث الذى موله كارينجى فى الكتب المدرسية بعد الحرب ونشر تقريره فى جزءين فى سنة ١٩٢٣ . وهناك البحث الذى عملته النقابة الاهلية للمدرسين بفرنسا فى سنة ١٩٢٦ وكان من نتيجته استبعاد ستة وعشرين كتابامدرسيا وجدت مليئة بالحقد والكراهية ؛ وعملت مثل هذه البحوث فى الولايات المتحدة فى نفس الوقت بواسطة المجلس الوطنى لمنع الحروب وغيره . ولعل من اهم هذه البحوث ، البحث الذى قام به اتحاد مدرسي التاريخ بالمانيا سنة ١٩٢٧ حول الطريقة التى عولجت بها المانيا فى الكتب المدرسية بالبلاد الاخرى بعد الحرب .

ثم كان نوع ثالث من الجهد فى سبيل تنقية الكتب المدرسية اتى من جانب بعض الكتاب والهيئات فى شكل كتب تدعو الى وجوب اتجاه الكتب المدرسية نحو التفاهم العالمى . ومن أمثلة ذلك الكتاب الذى اصدرهمكتب البحوث التعاونية بجامعة انديانا فى سنة ١٩٢٩ . وفى سنة ١٩٣١ أصدر كلاجاريد كتابا سماه « تدريس التاريخمن أجل التفاهم العالمى » وفىالسنة التالية اصدر الدكتور التاميرا فى اسبانيا كتابا عن المشكلات المتصلة بتعليم التفاهم العالمى بين الشعوب .

ولم تأت سنة ١٩٣٠ الا وكان الاتجاه قد تقرر . وانصرفت الجهود الى الدراسات المقارنة لمعرفة أى الدول ما زالت مصرة على نشر البغض فى كتبها المدرسية . ومن ذلك بحث جون هاربورت عن الحرب العالمية فى كتب التاريخ المدرسية فى كل من فرنسا والمانيا وانجلترا والولايات المتحدة ، وظهر فى سنة ١٩٣١ .

وقد ترتب على كل هذه الجهود ان انشأت اثنتا عشرة دولة لجانا لمراجعة الكتب المدرسية والعمل على تنقيتها .

وبذلت عصبة الامم جهودا متعددة فى سبيل تحسين الكتب المدرسية عن طريق ثلاثة اجهزة هى : ١ ـ اللجنة الدولية للتعاون الفكرى .

٢ ـ اللجنة الفرعية للخبراء فى تعليم الشباب اهداف عصبة الامم .

٣ ـ لجنة نزع السلاح عن طريق الاخلاق ، وهى التى شكلها مؤتمر خفض التسلح فى سنة ١٩٣١ .

وقد اتجهت جهود هذه الاجهزة الى امرين : الاول تعديل الكتب المدرسية ، والثانى اصدار كتب فى التفاهم الدولى . ولم يتعد جهد عصبة الامم فى هذا السبيل مجرد اصدار التوصيات للدول الاعضاء واصدار النشرات . ولكن الدول لم تكن مستعدة لمثل هذا الاتجاه ، وعلى ذلك فعندما اقترحت العصبة عقد معاهدة بين الدول خاصة بمراقبة الكتب المدرسية فى سنة ١٩٣٥ رفضتها الدول العظمى . فالولايات المتحدة رفضتها بحجة ان شئون الكتب المدرسية ليست من اختصاص الحكومة الفدرالية ، وفرنسا رفضتها بحجة أنها تتدخل فى حرية الكتاب والمؤرخين وهى لا تحب تقييد حرية الفكر ، وبريطانيا رفضتها لانها ليس من مبدئها ان تفرض الاتفاق على السلطات التعليمية المحلية .

وبعد فشل هذه المحاولة الرسمية ، عادت اجهزة عصبة الامم الى الاقتصار على اصدار النشرات التى تحتوى على الدعوة لتحسين الكتب المدرسية ، او على فقرات نموذجية كامثلة لما يمكن ان يكتب لنشر الوعى العالمى . وفكرت بعض الهيئات فى اصدار كتب تاريخ عالمية تستخدم فى مدارس كل الدول أو على الاقل يقتبس منها المؤلفون ، ولكن الاقتراح رفض لان الوقت لم يكن مناسبا له .

وفى الوقت الذى كانت عصبة الامم تقوم بهذه المحاولات كانت هيئات أخرى خاصة ولا علاقة لها بالحكومات أو بالمنظمة العالمية تقوم بمحاولات وبحوث من نفس النوع بغية تنقية الكتب المدرسية مما يثير البغضاء بين الامم ويوجه الشباب نحو التفاهم العالمى . واكتفى هنا بذكر اسماء هذه الهيئات لنقف على حجم الحركة وان كانت جهودها جميعا متشابهة ولم تسفر عن نتيجة عملية . وهاهى أهم هذه الهيئات :

هيئة كارنيجى للسلام العالمى ١٩٢١ .
المؤتمر العالمى للتربية الخلقية ١٩٢٢ .
الاتحاد الدولى لنقابات العمال ١٩٢٢ .
الاتحاد الدولى لاتحادات المعلمين ١٩٢٦
مكتب السلام الدولى ١٩٢٩ .
الاتحاد الدولى لجمعيات عصبة الامم القومية ١٩٢٤ .
الاتحاد الدولى لمدرسى المدارس الثانوية ١٩٢٤
الاتحاد العالمى لتنمية الصداقة عن طريق الكنائس ١٩٢٦ و ١٩٢٨
الاتحاد العالمى لاتحادات التربية .
العصبة النسوية الدولية من اجل السلام والحرية ١٩٣٠
اللجنة الدولية للعلوم التاريخية ١٩٣٢ .

المؤتمر الدولى لتدريس التاريخ ١٩٣٢ .

المكتب الدولى لتربية ١٩٣٨ .

ولعل فى مجرد ذكر اسماء هذه الهيئات التى وجهت بحوثها واجتماعاتها ونداءاتها نحو تحسين الكتب المدرسية وتوجيهها نحو التفاهم العالمى مايدل على اشتداد الاهتمام بقضية الكتب المدرسية على مستوى عالمى فى المدة بين الحربين العالمتين .

وثمة مجهودات اخرى قامت بها بعض الدول المتجاورة التى تربطها روابط تاريخية ، على اعتبار ان علاقات حسن الجوار يهددها دائما ذكريات الخلاف وانتشارها بين الناشئة عن طريق الكتب المدرسية . ولذلك نجد محادثات ومحاولات تقوم بها دول متجاورة بقصد التعاون على تنقية الكتب المدرسية فى كل منها من كل ما يمس جاراتها . ومن امثلة ذلك مداولات اتحاد دول الشمال ـ دانمركة ، فلندة ، السويد ، النرويج ، أيسلنده ، وفيها اتفق « ١٩٣٣ ـ ١٩٣٦ » على أن يقوم كل كتاب دولة بمراجعة الكتب المدرسية وتنقيتها من كل ما يمس العلاقات بين هذه الدول .

ثم لجنة التعاون بين دول بحر البلطيق « ١٩٣٥ ـ ١٩٣٨ » وهى استونيا ، لاتفيا ، لتوانيا ، فنلنده . فقد بحثت الكتب المدرسية فى هذه الدول ووضعت نظاما لمراجعتها .

ثم اجتماع المؤرخين الفرنسيين والالمان « ١٩٣٥ » وفيه اتفقوا على أن يعمل مؤلفو الكتب المدرسية فى كل من الدولتين على شرح وجهة نظر الدولة الاخرى فى المشكلات التى قامت بينهما ، وعلى الاخص مشكلة الالزاس واللورين .

ومثل هذه الاتفاقات حدثت بين دول امريكا الجنوبية ، كاتفاق المؤتمر الامريكى العلمى فى سنة ١٩٥٤ . والاتفاق الرسمى بين البرازيل وأرجنتينا فى سنة ١٩٣٣ ونص فيه على وجوب التعاون فى مراجعة الكتب المدرسية ثم مؤتمر الدول الامريكية لتدريس التاريخ الذى انعقد فى مونتفديو فى
ثم مؤتمر الدول الامريكية لتدريس التاريخ الذى انعقد فى مونتفديو فى
١٩٣٣ ، والمؤتمر الامريكى لحفظ السلام الذى انعقد فى بونس أيرس فى سنة ١٩٣٦ ونص فى قرارات كل منهما على وجوب تنقية الكتب المدرسية من كل ما يمس أيا من الجمهوريات الامريكية .

ومثل هذه الحركة وجدت ايضا بين دول البلقان . ومن ذلك مؤتمر دول البلقان الاول الذى انعقد فى اثينا سنة ١٩٣٠ ومؤتمر دول البلقان الثانى الذى انعقد فى اسطنبول سنة ١٩٣١ . وفيهما تقرر وجوب حذف الفقرات المعادية لاى من هذه الدول من الكتب المدرسية . ومثل هذا ورد

فى المؤتمر الثالث الذى انعقد فى برخارست سنة ١٩٣٢ ، والمؤتمر الرابع الذى أوصى بانشاء كرسي لحضارة البلقان فى الجامعات الرئيسية . ومع ذلك فمن أسف أن هذه التوصيات لم توضع موضع التنفيذ وان كان قد أدت أحيانا الى تطهير الكتب من روح البغضاء نحو الدول المجاورة من نحو ما عملت وزراة التربية الرومانية فى سنة ١٩٣١ .

العالمية فى الكتب المدرسية بعد الحرب العالمية الثانية

كل هذه الجهود نحو تطهير الكتاب المدرسى مما يثير البغضاء قد ذهبت ادراج الرياح بقيام الحرب العالمية الثانية فى سنة ١٩٣٩ . وكانت اهوال هذه الحرب ابشع من اهوال اى حرب مضت . ولذلك لم تكد الحرب تضع أوزارها حتى شكلت المنظمات الدولية التى تستهدف معالجة الاسباب التى تؤدى الى الحروب .

وكان من أهم تلك الاسباب التى رؤى معالجتها ـ الاسباب الفكرية ومن وسائلها الكتاب المدرسى ، وانشئت منظمة اليونسكو لمعالجة الاسباب الفكرية للحروب وبدأت اليونسكو عملها فى هذا السبيل فى سنة ١٩٤٨ عندما طلبت امانتها العامة من الدول الاعضاء بها موافاتها باحدث الاتجاهات فى الكتب المدرسية . واخذت تجمع هى مثل هذه المعلومات من الكتب والمطبوعات وغيرها من المصادر .

وقد تبينت الامانة العامة لليونسكو ان ادارة الاحتلال فى المانيا قد أحدثت تغييرا كبيرا فى اتجاهات الكتب المدرسية فى المانيا ، حدث هذا تحت ضغط وتوجيه كل من امريكا وفرنسا . ومثل هذا حدث فى ايطاليا بعد القضاء على الفاشية بها . ومثله حدث فى اليابان أيضا بتوجيه من الاحتلال الامريكى فصودرت الكتب القديمة او عدلت أو غيرت كلية .

ولم يقتصر الامر على الدول المغلوبة على أمرها بل أبدت الدول الاخرى اهتماما بالامر . فأخذت بعض الدول تدرس الكتب المدرسية المستعملة فى الدول الاخرى لترى ما يقال فى هذه الكتب عنها كما اخذت من جهة أخرى تنشر المعلومات الصحيحة عن نفسها لكى يستخدمها مؤلفو الكتب المدرسية فى الدول الاخرى . مثل هذا حدث فى هولنده وفى النرويج . وواصلت الولايات المتحدة دراساتها للكتب المدرسية . كما واصلت جهودها فى هذا السبيل بعض المنظمات التى كانت موجودة قبل الحرب العالمية الثانية مثل اتحاد دول الشمال . وتعاونت بعض الدول معا فى سبيل تحسين الكتب المدرسية بها كما حدث فى اللجنة الامريكية الكندية المشتركة التى بدات عملها فى سنة ١٩٤٤ .

وواصلت اليونسكو جهودها فى سبيل تنقية الكتب المدرسية من النعرات القومية المتطرفة ، فأصدرت لجنتها التحضيرية توصيات اشتملت

فيما اشتملت عليه برنامجا عمليا لليونسكو إقرته جمعيتها العامـــة فى اجتماعها الاول . ويتلخص هذا البرنامج المقترح فيما يلى :

١ ـ انشاء مركز للوثائق يجمع كل ما يتعلق بتحسين الكتب المدرسية .
٢ ـ تقديم الاقتراحات الفنية للهيئات والحكومات لتتمكن من مراجعة كتبها المدرسية .
٣ ـ تشجيع كل اتفاقات ثنائية او جماعية بين المنظمات او الحكومات التى ترغب فى تحسين علاقاتها عن طريق الكتب المدرسية .
٤ ـ تشجيع الاتفاقيات الثقافية بين الحكومات .
٥ ـ تحديد الموضوعات ذات الاهمية العالمية التى يمكن ان تكون دراستها فى الكتب المدرسية مؤدية للتفاهم العالمى .
٦ ـ عقد المؤتمرات الدولية الخاصة بالكتب المدرسية كأداة للسلام .
٧ ـ التنبيه الى ماعساه يظهر من مخالفة لروح التفاهم فى الكتب المدرسية بالدول المختلفة .

وقد وافقت الجمعية العمومية لليونسكو على هذا البرنامج فى اول اجتماع لها فى سنة ١٩٤٦ .

وأخذت هيئة اليونسكو تقوم بكل هذه التوصيات ، وتحقق هـــذا البرنامج . فاصدرت كتيبات تبين خطط البحث فى الكتب المدرسية وكيفية تحسينها .

وقامت بعقد عدد كبير من المؤتمرات والحلقات الدراسية بقصـــد تحسين الكتب المدرسية من وجهة نظر التفاهم العالمى . ومن أمثلة ذلك مؤتمر تدريس الجغرافية الذى عقد فى منتريال سنة ١٩٤٩ . ومؤتمـر تدريس التاريخ من أجل التفاهم العالمى الذى عقد فى باريس سنة ١٩٥٠ ، ومؤتمر تدريس التاريخ من أجل التفاهم العالمى الذى عقد فى سيفر فى سنة ١٩٥١ ، والمؤتمر الذى انعقد فى هولندة لنفس الغرض فى ســنة ١٩٥٢ ، وما تلا ذلك من مؤتمرات وحلقات دراسة . وما اقترنت به من اصدار عدد لا يحصى من الكتيبات والمنشورات والتوصيات .

مجهود الجامعة العربية :

وقامت جامعة الدول العربية بمثل هذا المجهود بين دولها العربيـة ومن امثلة ذلك لجنة دراسة الكتب المدرسية التاريخية فى البلاد العربيـة التى شكلها مجلس الجامعة فى مارس سنة ١٩٥١ . وكذلك ما حدث من بحث للكتاب المدرسى فى معظم المؤتمرات الثقافية العربية ابتداء من أولها فى بيت مرى بلبنان سنة ١٩٤٧ الى خامسها هذا المنعقد الآن فى الرباط سنة ١٩٦١ .

حقيقة القضية بين القومية والعالمية :

لا شك ان الاتجاه العالمي اتجاه نبيل يجب أن يعمـل كل انسان في مصالحة . ولا شـك انه كاتجاه نبيل يجب أن يأخذ طريقه الى الكتب المدرسية .

ومع ذلك فهناك بعض المفاهيم الخاطئة التى علقت به نحب أن ننبـه اليها فيما يلي :

فقد فهم الاتجاه العالمي على أنه قضاء على فكرة القومية ، ومن ثم نظر بعض غلاة أصحابه الى أن من مقتضياته الغاء كل ما يتعلق بالناحية القومية من الكتب الدراسية .

وفهم منــه أيضا ان كل اتجاه قومي لابد وأن يكون بالضرورة مثيرا للبغضاء نحو الامم الاخرى والقوميات الاخرى .

واتخذته بعض الدول القوية الاستعمارية وسيلة للتقليل من شـأن الشعور القومي فى الامم الصغيرة على حين بقيت هى متطرفة فى الناحيـة القومية ، فهى تحمست للتفاهم العالمي وتريد فرضه على غيرها على حين بقيت هى متطرفة فى الاتجاه القومي فى السياسـة وفى التعليم وفى الكتب المدرسية .

وتبنت الهيئات الدولية كاليونسكو الاتجاه العالمي فاستطاعت أحيانا أن تقنع به الدول الصغـرى على حين انها لم تستطع أن تقنع به الدول الكبرى .

وحدث تعميم فى فهمه واطلاق لمدلوله فلم يفرق اصحابه بين الاهمية النسبية للشعور العالمي فى كل من الدول الصغرى التى لا تملك وسـائل الاعتداء والدول الكبرى التى تملك هذه الوسائل . على ان الامر نسبى ويجب أن يختلف من دولة الى أخرى .

وترتب على هذا أن اصبح الاتجاه العالمي على نبله خطرا يتهدد الدول الصغرى . طالما انها هى التى تأخذ به دون الدول الكبرى .

وطالما انه يتجه الى اضعاف الروح القـومي وهو أمر ضرورى للدول الصغرى الاقل قوة من غيرها .

وهنا يجب أن نصحح بعض المفاهيم :

فالشعور بالقومية لا يتعارض اطلاقا مع التفاهم العالمي ، بل ان شعور المرء بقوميته وولائه لها خطوة أساسية في سبيل العالمية الصحيحة ، كما أن الشعور بالنفس أساسي للشعور بالغير ، والولاء للاسرة أساس للولاء للوطن . وعلى هذا فالاهتمام بالتفاهم العالمي ليس معناه محاربة الاتجاه القومي ، واهتمام الكتب المدرسية بالتفاهم العالمي ليس معناه بالضرورة أن تهمل الشعور القومي ، بل انه يمكن الجمع بينهما ، بل انه يجب ذلك .

والشعور القومي يمكن أن يوجد دون بغض للقوميات الاخرى وعلى ذلك يمكن للكتاب المدرسي أن يعنى بكل ما هو قومي ومع ذلك يحقق احترام القوميات الاخرى على أساس تكافؤ الفرص ، والتعايش السلمي ، والمساواة في القومية بين الامم المختلفة ، تماما كما تعلم المدرسة التلميذ المحافظة على حقوقه والاصرار عليها وجعل احترام حقوق الغير شرطا أساسيا لحصول الانسان على حقوقه .

ثم انه اذا كان ولابد من الاهتمام بالاتجاه العالمي فيجب أن تبدأ الدول الكبرى أولا ثم بعد ذلك تأخذ الدول الصغرى به . وذلك لان الدول الكبرى هي صاحبة فلسفة الاستعمار ، وهي التي تملك وسائل الاعتداء ، وهي التي اذا ابغض ابناؤها غيرهم استطاعوا أن يعتدوا عليهم ويثيروا الحرب ضدهم متشجعين بامكانياتهم . والواقع أن الدول الكبرى للان لم تأخذ بالاتجاه العالمي في كتبها بعد . ومن اخذ به من هذه الدول الكبرى هي صاحبة فلسفة الاستعمار ، وهي التي تملك وسائل وكندا أو بين الدول الاسكندينافية ، أما بازاء الدول الاخرى فما زال الحال كما هو ، وما زالت الكتب المدرسية في الدول الكبرى متحيزة تثير البغض والاحتقار .

وهيئة اليونسكو يجدر بها أن تركز جهودها على الدول الكبرى أولا لانها هي التي تثير الحرب ، فاذا نجحت اتجهت نحو الدول الصغرى ، ويجب أن تشدد الرقابة على هذه الدول القوية .

وينبني على هذه المفاهيم الصحيحة ان الكتاب المدرسي العربي لا يستطيع أن يتخلى عن الاتجاه القومي اطلاقا لأن :

العرب ما زالوا مهددين من قبل الاستعمار ، وما زالت بعض اقطار الوطن العربي ترزح تحت عبء الاستعمار . فقتل الروح القومي للاجيال الصاعدة من أمة العرب معناه تقليم لاظفار هذه الاجيال أمام مخالب الدول الاستعمارية .

والعرب مهددون من قبل الصهيونية وهي خطر في ذاتها ، وخطر لانها عميل للاستعمار في ارض العرب . واضعاف الروح القومية معناه تمكين الصهيونيين من العرب ، وكلنا يعرف النعرة الدينية والنعرة القومية اللتين يستغلهما الصهيونيون في تعبئة الشعور الصهيوني في انحاء العالم ضد العرب .

والعرب يعيشون فى عالم منقسم ـ قسمته الدول الكبرى الى معسكرين والحرب بينهما دائرة على قدم وساق وهى حرب باردة اليوم ولا أحد يعرف كيف تكون درجة حرارتها غدا ـ وما دامت الدول الكبرى تهدد بالحرب وتستعد لها ، فلا معنى لقتل روح النضال فى الدول الصغرى .

والصراع قائم على قدم وساق بين الايديولوجيات العالمية . وهل صراع الشيوعيون من أجل الشيوعية الا مظهر للقومية المتطرفة ، وهل صراع الغرب من أجل الرأسمالية الا مظهر للقومية المتطرفة . فلماذا يحاولون منع العرب من اعلاء كلمة الحق كما يرونها ، ولماذا يقاومون رفع العرب لراية العروبة .

والعرب لم يتبلور شعورهم بوحدتهم بعد نتيجة لاثر الاستعمار الطويل ، ونتيجة لجهل بعض العرب ولغفلة بعض العرب فى الاجيال المتعاقبة . وعلى ذلك فاعلاء كلمة القومية العربية انما هو اتجاه نحو البناء لا نحو الهدم ، نحو بناء العرب لانفسهم لا نحو محاولة هدم غيرهم من القوميات ، فلا ضرر اذن ولا خطر .

وبعد فالرأى اذن واضح . وهو أن التربية العربية لا يمكن أن تهمل انماء الروح القومية العربية فى الاجيال الصاعدة من الامةالعربية . ولايملك العرب الا أن يجعلوا كتبهم المدرسية مسرحا لاعلاء شأن القومية العربية وارتفاع صوتها ـ هذا دون هجوم على أقوامآخرين ولا طعن علىأمم اخرى الا اذا كانوا عداة . . .

ومع ذلك فليس معنى هذا ان نمالىء أعداء العروبة أو نترخص فى وضع أصابع الناشئة عليهم واظهار نواياهم . فهذا غش لا يليق بمدرسة ولا بخلق بمرب ، ولايقبل من كتاب مدرسى . وكذلك ليسمعناه أن يستوى الاصدقاء والاعداء فى سطور الكتب المدرسية فلا يميز الناشىء أحدا منأحد ، فهذا ضد الحق وضد الموضوعية ، وضدالتربيةالصحيحة .

ونحن اذا تركنا الجانب الفلسفى جانبا وجدنا أن الواقع يثبت الا خطر يأتى من جانب الكتاب المدرسى العربى : لا فى الماضى ولا فى الحاضر .

وفى أيدينا الكتب المدرسية العربية ونحن نعرفها جيدا وليس فيها اعتداء على أمة اخرى أو اثارة للبغضاء بين الامم ولا بين الشعوب . ومنذ أربعة أعوام كلفتنى منظمة اليونسكو أن أقوم لها ببحث فى كتب المواد الاجتماعية فى كل البلاد العربية لارى ماذا تقول هذه الكتب عن الدول الاسيوية وعن دول غرب أوربا . وقمت بالبحث وقد تبين لى انه لا يوجد فى أى كتاب منهذه الكتب هجوم على دولة ولا اثارة للبغضاء والاحتقار

نحو شعب . وان كل ما فيها هجوم على المثل التى تتنافى مع الانسانية وتتعارض مع مصالح العرب . ففيها هجوم على الاستعمار كسياسة وكفلسفة . ومع ذلك ففيها كلام طيب جدا عن الانجليز كشعب وهو من أول الشعوب الاستعمارية فى العالم ، ولم أجد طعنا واحدا على الشعب الانجليزى . فأين هذا من الكتب المدرسية الاوربية التى ما زالت ترسم العربى أو المسلم فى صورة محارب يلوح بسيفه فى الهواء .

ثم ان واقع الثقافة العربية يبرز اتجاهها الانسانى . فلم تكرم دولة الاجانب فيها كما اكرمهم العرب قديما وحديثا . وقد كان المسيحيون واليهود والصابئة يدرسون فى المساجد ويقربون من الخلفاء لانهم علماء . وأين معاملة العرب لاهل أسبانيا بعد فتح الاندلس من معاملة الاسبان للعرب بعد أن تغلبوا عليهم .

ثم ان السياسة العربية الحالية تأخذ بمبدأ الحياد الايجابى والتعاون مع الجميع على السواء والرغبة الصادقة فى التعايش السلمى مع جميع الامم والشعوب . ومن ثم فنحن لا مصلحة لنا فى بغض أحد أو اثارة الكراهية نحو أحد . وانما نريد السلام لغيرنا ونريد أن نترك لنعيش حياتنا وننهض بمدنيتنا فى سلام .

والذى يجب أن يعمل حقا هو اتجاه الكتب العربى نحو الوحدة العربية ، الوحدة فى الثقافة والوحدة فى الفكر والوحدة فى الاتجاه ، والوحدة فى الاهداف والغايات والوحدة فى الامانى والامال ، وخلق أمة عربية واحدة يجمعها على ترامى اطرافها واختلاف طرق المعيشة بها شعور واحد .

هذا التفاهم العربى ضرورى للعرب أولا لانه سبيل عزتهم وطريق قوتهم .

وهو خطوة أولى طبيعية جدا فى سبيل التفاهم العالمى الحقيقى . فالعربى الذى لا يحس بوحدة الشعور بينه وبين العربى الاخر الذى يعيش بعيدا عنه فى موطن السكنى لن يحس بوحدة الشعور الانسانى بينه وبين غير العرب من الامم والاقوام .

ومن هنا وجب أن يبرز التفاهم العربى بل والوحدة العربية فى الكتاب المدرسى أولا ، مع البعد عن الضغينة والبغضاء ، ولكن مع التنبيه الى أعداء العرب وأصدقائهم على السواء . هذا هو معنى التفاهم الوحيد الذى يجب أن يظهر فى الكتاب العربى ، الا أن ترشد الانسانية وتعف ، فنسير معها خطوة أخرى فى طريق الرشد العالمى والانسانى .

التوجيه التربوى (١)

ظهر التوجيه فى بادىء الامر فى المدارس والجامعات ومؤسسات الاعمال على صورة برامج تهدف أساسا الى اختيار الافراد الصالحين لمهن معينة أو برامج دراسية معينة تبعا لقدراتهم واستعداداتهم ، ثم اعدادهم لهذه المهن والحاقهم بها .

غير أنه تبين أن التكيف للمهنة تكيفا سليما ما هو الا ناحية واحدة من شتى نواحى الحياة التى يحتاج الفرد الى أن يتكيف لها ، كما أن الفرد فى تكيفه لموقف من المواقف كالمهنة مثلا انما يتكيف ككل ، وهذا التكيف يتوقف على قدرات الفرد العقلية والجسيمة ، كما يتوقف على استعداداته الانفعالية وسمات شخصيته التى تساعده على أن يتفاعل مع الجماعة التى يعمل معها تفاعلا سليما ، ويتوقف أيضا على نظرته لنفسه ونظرة الجماعة اليه . وبهذا فان عدم تكيف الفرد لمهنته قد يرجع لا الى مجرد افتقاره الى القدرات المهنية الخاصة بالعمل ، وانما قد يرجع أيضا الى اضطرابه الانفعالي وعدم اتزان شخصيته وعدم تكيفه مع نفسه وهكذا اتسع نطاق مفهوم التوجيه حتى أصبح يتفق مع عملية التربية واهدافها واتخذ طريقه الى المدرسة توكيدا للوظيفة الجديدة للتربية فى المجتمع الديمقراطى ، اذ أصبحت التربية تهدف الى اعداد الطفل لا لحياة صالحة فحسب بل ولحياة تتسم بالكفاية والسعادة أيضا . فهى تعمل من الناحية الفردية على ان تعين الطفل على أن ينمو نموا متزنا من جميع النواحى الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية حتى يستطيع أن يحيا حياة صالحة ، ومن الناحية الاجتماعية تعمل على معاونته على أن ينمو مهنيا ومدنيا حتى يغدو عاملا ذا كفاية ومواطنا صالحا . وهذا يتضمن بطبيعة الحال تنمية مهاراته التى تساعد على أن يحتل مكانه كعضو منتج فى المجتمع ، وكذلك معاونته على أن يمتص الاهداف والمثل التى تتفق مع الحياة فى مجتمع ديمقراطى متحرر من الخوف والقلق .

---

(١) أعد هذه الدراسة الاساتذة : حسن مصطفى ، ومحمد خيرى حربى ، والدكتور ابراهيم حافظ بناء على طلب نقابة المهن التعليمية بمناسبة مؤتمر المعلمين العرب الذى عقد فى بيروت (اغسطس ١٩٦١) .

ومن ثم لم تعد رسالة المدرسة تنحصر فى مجرد تلقين طائفة معينة من المعلومات للتلميذ ، بل امتدت لتشمل شخصية التلميذ واتاحة الفرص لنموها الى اقصى حد تسمح به قدراته وامكانيات نموه ، ومساعدته لتعرف على امكانياته واستعداداته ، واستغلالها فى مجالات النشاط الاجتماعى والاقتصادى والعملى المشروعة ، ومساعدته على التكيف السوى بوصفه فردا له فروقه الفردية الخاصة ، وبوصفه عضوا فى جماعية محلية ذات مطالب محدودة ، وبوصفه مواطنا فى مجتمع كبير له مقوماته الاجتماعية وكيانه الاقتصادى وآماله القومية .

وبهذا المفهوم للتربية يغدو التوجيه مرادفا للتربية اذ يمكن تعريفه بأنه مجموع الخدمات التى تستهدف مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته ، وان يستغل امكانيات بيئته ، وأن يحدد لنفسه أهدافا تتفق مع امكانياته من ناحية وامكانيات البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ، وأن يختار الطرق المؤدية الى تحقيق هذه الاهداف بحكمة وتعقل ، فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حلولا عملية تساعده على حسن التكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ اقصى ما يستطيعه من النمو وتكامل الشخصية ، ويستطيع أن يسهم بجدارة فى التقدم الاجتماعى والتنمية الاقتصادية .

فالتوجيه اذن عملية تهدف الى مساعدة الفرد على :

١ — أن يفهم نفسه عن طريق ادراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته وميوله .
٢ — أن يدرك المشكلات التى تواجهه ويفهمها .
٣ — أن يفهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من امكانيات وقصور .
٤ — أن يستغل امكانياته وامكانيات البيئة التى يعيش فيها .
٥ — أن يحدد لنفسه فى الحياة اهدافا واقعية يمكن تحقيقها .
٦ — أن يعرف كيف يرسم الخطط لتحقيق هذه الاهداف .
٧ — أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه تكيفا سليما .
٨ — أن ينمو بشخصيته الى اقصى حد تؤهله له امكانياته وامكانيات بيئته .

وتنقسم الخدمات الاساسية فى التوجيه الى انواع رئيسية ثلاثة هى :

١ — الخدمة التسجيلية :

ويقصد بها كل ما يتصل بجمع المعلومات الهامة عن التلميذ مما يعين على فهمه وزيادة تكيفه . وهذه الخدمة ضرورية اذا اريد أن تتم عملية

التوجيه بنجاح ويجب أن يتعاون فيها كل أعضاء التدريس بالملاحظة والاختبارات وتسجيل البيانات وان يسهم كل منهم بنصيبه فى استكمال سجل التلميذ .

٢ – الخدمة التعريفية :

ويقصدبها تعريف التلميذ ببيئته ، فكل فرد لا يعرف بيئته لايستطيع التكيف لها ، ولا يعرف كيف يستغل ظروفها وامكانياتها . وهناك ميادين ثلاثة يمكن أن تفيد .. هذاالنوع من الخدمات التعريفية ، هذه الميادين هى الميدان التربوى والميدان المهنى والميدان الشخصى .

ففى الميدان التربوى يمكن أن يزود التلميذ بالمعلوماتالتى يحتاج اليها للالمام بالمنهج ومحتوياته ، وانواع الدراسات المختلفة وقيمتها فى الحياة بوجه عام واثرها فى مستقبله المهنى بوجه خاص ، وكذلكالمعلومات الاخرى الخاصة بمراكز التدريب المحلية والدراسات التى تقدمها للطلاب والمصروفات اللازمة ومدة التدريب .

والمعلومات المتصلة بالعمل لها نفس أهمية المعلومات السابقة . اذ كلما زادت معلومات الفرد عن دنيا العمل زادت قدرته على تخطيط حياته العملية ، كما زادت قدرته على اختيار المهنة التى تناسبه . وكلما نقصت معلوماته فى هذه الناحية كان اكثرها تعرضا الخطأ فى الاختيار والفشل فى الحياة .

اما الخدمة التعريفية فى الميدان الشخصى فتتصل بتعريف التلميذ بشتى المشكلات الخاصة بالتوافق الاجتماعى والعلاقات الاسرية واستغلال وقت الفراغ ومشكلات الصحة ..

٣ – الخدمة الارشادية :

ويقصد بها ايجاد صلة على أساس فردى مع كل تلميذ تواجههمشكلة صعبة ومعاونته على ايجاد حل لها سواء أكانت هذه المشكلة تعليمية أو مهنية أو شخصية فى طبيعتها .

ولا شك أن التوجيه بهذا المفهوم وهذه الصورة يعتبر من ضرورات أى نظام تعليمى سليم نظرا لتعدد المشكلات التى يتعرض لها النشء فى مرحلة اعدادهم للحياة وتكوين شخصياتهم ومن أمثلتها اختيار نوع الدراسة التى يتابعها التلميذ والشعبة الملائمة وتنظيم وقت العمل ووقت الفراغ واختيار المهنة المناسبة ... ولكى يحقق التوجيه الاغراض المرجوة منه ينبغى النظر اليه على أنه خدمة **منظمة** وليس نشاطا مدرسيا عرضيا ،

فهو يستغل المنهج كله لتحقيق أهدافه كما يعمل على احداث التغييرات الملائمة فى المنهج التى تساعده على تحقيق هذه الاهداف ، ثم أنه خدمة **عامة** فكل تلميذ فى حاجة الى توجيه لا لانه قد يواجه مجموعة من المشكلات التى لا يستطيع حلها بنفسه فحسب ، بل ولانه أيضا فى حاجة الى من يساعده على تنمية مواهبه الى أقصى حد ممكن ، من ثم يكون من الخطأ أن نعتبر أن التوجيه لا يقدم الا الى كل من يطلبه فقط ، بل الواقع أن برامج التوجيه السليم يجب أن تصل الى مجتمع التلاميذ كله دون ان يطلبوه وقبل أن يطلبوه . والتوجيه أيضا عملية **مستمرة ديناميكية** تعنى بالفرد ككل ، وينبغى أن لا يفهم التوجيه فى صورته المهنية أو التربوية او الشخصية او الاجتماعية على أنه عمليات منفصلة ، فان ذلك يمثل نظرة ضيقة الى التوجيه تؤدى الى تركيز الاهتمام على المشكلة نفسها وليس على الفرد الذى يعانيها ، والاصح اعتبار كل توجيه عملية متكاملة موجهة نحو شخصية التلميذ بغض النظر عن الصورة التى تتخذها مشكلاته ، فان أهمية التوجيه ليست فى حل مشكلة التلميذ بقدر ما هى فى معاونته على تنمية قدراته لتوجيه نفسه فى طريق زيادة وعيه بالمشكلة وقدرته على حلها . كذلك يعتبر التوجيه خدمة **متخصصة** شأنه فى ذلك شأن سائر الخدمات الاخرى ، وهذا يعنى أنها فى حاجة الى هيئة مدربة خاصة تقوم على الوجه الاكمل . صحيح أن لكل المتصلين بالتلميذ اتصالا مباشرا دورهم فى جعل البرنامج التوجيهى ذا أثر فعال الا ان المسئولية النهائية للتوجيه يجب أن تقع على عاتق هيئة لها من اعدادها وتدريبها فى هذا الميدان ما يجعلها أهلا لمواجهة المشكلات التى لايستطيع غيرها مواجهتها مواجهة علمية صحيحة . فالى جانب المدرس المؤهل تأهيلا تربويا مناسبا ينبغى أن يكون هناك اخصائيون يعملون متعاونين مع المدرسين ومع بعضهم البعض ، اما قصر مهمة التوجيه على فئة المدرسين فسوف يجعل هذه المهمة جزءا عرضيا فى عملهم وليس جزءا اساسيا حيويا . هذا فضلا عن أنه يلقى على كاهل المعلم عبئا اضافيا قد ينوء به ويصعب عليه القيام به بالاضافة الى مسئولياته الاخرى الاصلية التى ينوء بها حاليا .

التوجيه فى الجمهورية العربية المتحدة :

كان نظام التعليم فى اقليمى الجمهورية فى اوائل هذا القرن يهدف الى تخريج فئة من الموظفين يعملون فى أجهزة الدولة المختلفة ، وقد كانت مطالب هذه الاعمال بسيطة محدودة ومن ثم كانت الامتحانات التقليدية وسيلة لفرز الصالحين من غير الصالحين على اساس النجاح والرسوب ، كما أن الاختيار للتعليم ذاته كان يتوقف على العامل الاقتصادى اى القدرة المالية للابوين ، ومن ناحية أخرى كانت الفلسفة الاجتماعية السائدة تحط من شأن الفرد الوطنى بوجه خاص نتيجة لقيام حكم دخيل .

غير أن تطور الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للبلاد وماتحقق لها أخيرا من التحرر من سيطرة الحكم الدخيل ومن الضغط الاستعماري الخارجي ، كل ذلك أدى الى تبلور فلسفة سياسية واجتماعية ديموقراطية محورها الفرد كانسان وكان من نتيجة ذلك فى التربية اعادة تنظيم التعليم على أسس جديدة محورها مبدأ تكافؤ الفرص وما يرتبط به من التوسع فى التعليم ، وتنويعه والاهتمام بنشر مبادىء الصحة العقلية ، والعناية بالاختبارات النفسية بمختلف أنواعها .

وكان من مظاهر هذا الاتجاه الجديد ادخال نظام الاخصائيين الاجتماعيين فى المدارس ، ثم اتجه التفكير الى تعميم الموجهين النفسيين فى المدارس الذين ينصب اهتمامهم على مد خدمات المدرسة الى تلك الابعاد التى تمكنها من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات التلاميذ فى الاتجاهات السليمة ، وييسر عليهم مهمة التعرف على امكانياتهم والتغلب على مشكلاتهم .

التوجيه والتنمية الاقتصادية :

ويرتبط بذلك ايضا تزايد عناية وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية بالتعليم الفنى والمهنى لمواجهة النهضة الجديدة فى مختلف الميادين المتصلة بخطة التنمية الاقتصادية ولاعداد الايدى الفنية المدربة ، وقد استدعى ذلك تخطيط سياسة التعليم الفنى على أساس مراعاة احتياجات الاقليمين من المهن والصناعات وسد احتياجات الهيئات والشركات والمؤسسات الصناعية من الفنيين مع العمل على زيادة عدد المدارس الصناعية وتزويدها بالاجهزة الحديثة والمعدات والورش والخامات .

كما يتجه التعليم التجارى نحو جعله قاصرا على البنات والتوسع فى تدريبهن على المهن المختلفة كأعمال السكرتارية وأعمال البنوك وغير ذلك من المهن التى يحتاج اليها سوق العمل .

أما التعليم الزراعى فيتجه الى صبغ الدراسة بصبغة محلية تلائم ظروف كل اقليم والتدريب عمليا على أنواع النشاط الزراعى فى بيئة المدرسة .

ولا شك ان مثل هذه العناية من ناحية الوزارة تعتبر تطبيقا عمليا لسياسة التوجيه لانها تفتح المجالات اللازمة لوضع نتائج عملية التوجيه موضع التنفيذ .

وسائل تنفيذ برامج التوجيه :

لكى تكون برامج التوجيه مثمرة وتحقق الاهـداف الاساسية التى تنشدها لا بد من توافر الوسائل الضرورية لذلك واهمها :

أولا – اعداد طائفة من المدرسين الملمين بفلسفة التوجيه وأهدافه والمدربين على الاسهام فيه فى نطاق عملهم الاصلى :

١ – بأن يخلقوا فى الفصل مجالا نفسيا يساعد التلاميذ على بذل اقصى ما يستطيعون من مجهود لاستغلال قدراتهم واستعداداتهم ، وعلى الاحتفاظ بالاتزان الوجدانى ، وعلى تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة .

٢ – وأن يساعدوا التلاميذ على أن يضعوا لانفسهم أهدافا تتفق وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يعملوا على تحقيق هذه الاهداف بما يتيح لهم السعادة والتكيف السليم والكفاية فى الميدان العملى .

٣ – وأن يعدلوا طرق التدريس بما يتيح اشباع حاجات التلاميذ واقبالهم على الدراسة .

٤ – وأن يعنوا بالفروق الفردية بين التلاميذ .

٥ – وأن يلاحظوا تلاميذهم بصورة موصولة تساعد على التعرف على مشكلاتهم وتسجيلها وتحويل الحالات التى تحتاج الى رعاية خاصة الى الجهات المختصة فى الوقت المناسب .

٦ – وأن يسهموا بصورة فعالة فى استيفاء بيانات البطاقة المدرسية والافادة منها .

٧ – وأن يتعاونوا مع باقى فريق التوجيه فى تحقيق اهدافه .

ثانيا – اعداد الموجهين النفسيين المتفرغين الذين تقع على عاتقهم بصورة أساسية المهام الرئيسية الآتية :

١ – اكتشاف المشكلات العامة لدى الطلاب بوجه عام ، واستقصاء اسبابها والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة هذه الاسباب واستئصال هذه العوامل على النحو الذى يؤمن استمرار نمو التلاميذ نموا سليما فى النواحى المختلفة .

٢ – تقديم خدماتهم العامة والخاصة فى حدود اعدادهم المهنى والنفسى

مثل مساعدة الطلاب فى التغلب على بعض المشكلات الاجتماعية وتنظيم أوقات الفراغ وأوقات العمل واختيار الاصدقاء وتوجيه الطلاب الى ألوان النشاط الجمعى والفردى التى تساعدهم على تنمية قدراتهم الخاصة وتمكنهم من التعرف على استعداداتهم وتدريبها والملاءمة بينها وبين احتياجات البيئة وتحديد اتجاهاتهم المهنية .

٣ ـ اكتشاف الحالات التى تحتاج الى عناية خاصة مثل حالات الانحراف النفسى والسلوكى وحالات التأخر الدراسى وعدم التكيف التربوى والاجتماعى فى المدرسة وخارجها .

٤ ـ احالة هذه الحالات الى الاخصائيين الذين يتولون علاجها فى حدود اعدادهم الخاص ، والمعاونة فى تنفيذ برامج العلاج التى يرسمونها .

ثالثا ـ التوسع فى انشاء مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية حيث تحول الحالات المشكلة من المدارس فيتناولها اخصائيو هذه المكاتب الاجتماعيين والنفسيين بالبحث والدراسة وتطبيق الاختبارات النفسية الملائمة كأساس لتشخيصها ووصف العلاج المناسب لها .

رابعا ـ التوسع فى انشاء العيادات النفسية التى تتولى استقصاء الحالات المشكلة الاشد تعقدا وتقوم بتشخيصها وعلاجها .

خامسا ـ العناية بالبطاقات المدرسية فهى سجلات حية نامية تضم كل المعلومات والبيانات الخاصة بالتلميذ وتلقى ضوءا قويا على تفتح امكانياته واستعداداته وعلى ظهور مشكلاته وتاريخها وعواملها وتطورها . وتعتبر هذه البطاقات اذا أحسن استيفاء بياناتها واستخلاص المعلومات اللازمة منها أساسا هاما لعمليات التوجيه فى شتى صوره .

سادسا ـ توثيق ربط المناهج المدرسية بحاجات النمو لدى التلاميذ من ناحية ومطالب المجتمع العملية والاقتصادية من ناحية أخرى . فالمنهج اداة من ادوات التوجيه والتوجيه اعداد للحياة ، ومن ثم لا بد فى تخطيط المناهج من مراعاة الربط بين المنهج والحياة عن طريق تنويع الدراسات التى تقدم للتلاميذ واتاحة مجال الاختيار بينها ، ومجاراتها لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة ، وبنائها على أساس سليم من الدراسة لحاجات البلاد فى شتى القطاعات .

اقتراحات للمناقشة :

١ ـ عقد حلقات تدريبية للمعلمين يكون الغرض منها احاطتهم بمفهوم

التوجيه وأسسه وأساليبه وتدريبهم على أنواع الخدمات التى يمكنهم أن يسهموا فيها بجهودهم لتحقيق أهداف التوجيه .

٢ ـ تعميم نظام الموجهين النفسيين فى المدارس ، على أن يتم ذلك بالتدريج بمعنى أن يبدأ بوضع الميسور من الموجهين النفسيين الموجودين حاليا فى عدد من المدارس تتخذ اساسا للتجربة ، على أن تزود هذه المدارس بكل الامكانيات التى تعين على تنفيذ برامج التوجيه تنفيذا كاملا مركزا ، على أن تصبح هذه المدارس مراكز للتدريب العملى فى عمليات التوجيه .

٣ ـ التوسع فى مدارس التربية الخاصة حتى تستطيع ان تستوعب العدد الكافى من المعوقين واعدادهم للحياة العملية التى تلائم امكانياتهم ، بدلا من ترك هذا القطاع من الطاقات التى يمكن أن ينتفع بها المجتمع اذا احسن توجيهها ـ ان يظل معطلا .

٤ ـ يعتبر المتفوقون وذوو المواهب خامة على أكبر جانب من القيمة بالنسبة للمجتمع ومن تم ينبغى تيسير الوسائل السليمة للتعرف عليهم ورعايتهم ، ومثل هذه الرعاية لا تعنى عزلهم فى مؤسسات تعليمية خاصة بهم فان ذلك قد يحرمهم من الحياة فى البيئة الاجتماعية الطبيعية وقد ينجم عنه العديد من مشكلات سوء التكيف لديهم وانما يعنى ان نيسر لهم امكانيات الاختيار والنشاط الابداعى الحر ، وان نتتبع تفتح مواهبهم ونتعهدها بالرعاية الموصولة .

٥ ـ تعتبر مشكلات الاطفال الذين لا يواصلون دراستهم بعد المرحلة الابتدائية من أعقد المشكلات وبخاصة وان أعدادهم تتضاعف عاما بعد عام . وهذه الاعداد الضخمة قد تصبح طاقة معطلة ، كما انها قد تتعرض للانحراف نتيجة الفقر والمراهقة والفراغ ولهذا لا بد أن تعنى برامج التوجيه بهذا العدد الكبير من المواطنين والافادة منهم بصورة مثمرة فى مشروعات التنمية الاقتصادية باعدادهم ليكونوا :

(أ) عمالا فى الصناعات الريفية والزراعية مما يفتح امامهم باب العمل والكسب من ناحية وينهض بالتصنيع فى الريف .

(ب) عمالا زراعيين تفتح لهم الوحدات المجمعة والجمعيات التعاونية سبيل الانتاج الزراعى بالطرق الحديثة وذلك عن طريق نظام التلمذة الزراعية فى الوحدات والتمويل والتسويق فى الجمعيات التعاونية .

(ج) عمالا فنيين وشبه فنيين فى الصناعات البسيطة تستوعبهم المصانع الحالية والمستقبلة حسب حاجتها اليهم ، على أن يستند اعدادهم الى مسح صناعى ومهنى لجميع المصانع والمؤسسات ذات الحاجة المتزايدة الى العمال ومساعديهم .
ويمكن الاستعانة فى تنفيذ هذا البرنامج بانشاء « مكاتب تشغيل » للمنتهين من المرحلة الابتدائية .

٦ ــ العناية بتأهيل المنتهين من التعليم الفنى تأهيلا يساعدهم على استكمال اعدادهم الفنى فى المدارس بصورة تجعلهم صالحين للعمل فى السوق .

٧ ــ انشاء مركز عربى للقدرات العقلية والاستعدادات المهنية يضم اخصائيين فى القياس العقلى والتوجيه المهنى يعهد اليهم بمراجعة أنواع الاختبارات الميسورة لدينا الآن وتصنيفها واستكمال ما ينقصنا من اختبارات القدرات العقلية والاستعدادات المهنية المختلفة والاستمرار فى تقويمها ، وتجديدها .

٨ ــ نشر الوعى المهنى عن طريق التعريف بالمهن ويكون ذلك :

(أ) باصدار كتيبات مبسطة الغرض منها التعريف بالمهن المختلفة من حيث طبيعتها ومسئولياتها والقدرات التى تساعد على النجاح فيها ومزايا كل منها ونواحى الصعوبة فيه ، ومدى الحاجة اليها ، ومستقبلها .

(ب) دعوة العاملين فى المهن المختلفة الى المدارس للتحدث الى التلاميذ عن الاعمال التى يقومون بها وامكانياتها وفوائدها ووسائل النهوض بها .

(ج) العمل على تحبيب التلاميذ فى النشاط المهنى الحر واحترام العمل اليدوى بمختلف انواعه .

* * *

تطور المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها

للاستاذ محمد أحمد بنونة
المدير العام للتعليم الاعدادى

لما كانت المرحلة الاولى ، فى أى نظام من انظمة التعليم فى مختلف العصور لم تزد على اعطاء التلميذ شيئا من الثقافة المبسطة فى مختلف النواحى ، وكانت هذه الثقافة بعيدة كل البعد عن التوجيه الفنى ، فقد فكر أولوا الامر فى أن تكمل الثقافة لمن لا يريد لها وصالا بان يعطى فرصة تعلم مهنى يعينه على كسب عيشه ، لذا رأت وزارة المعارف قديما ، وكان ذلك عام ١٩١٦ ، رأت الوزارة أن تنشىء مدارس أولية راقية ، وحددت أغراض مدارس البنين بانها تعمل على تقوية مواهب التلاميذ واستعداداتهم فى النواحى العملية ، حتى يتسنى لهم مصارعة الحياة وشق طريقها بمزاولة عمل مناسب ، يتفق وما اكتسبه التلميذ من مهارات ، فيزداد الانتاج ويزداد كسب المهارة وتبادل المنفعة . ولم تختلف مدارس البنات فى أغراضها عن مدارس البنين وان اختلفت فى مجالاتها النسوية ، وكان ديدنها اعداد البنت للبيت .

على أن هذه المدارس بنوعيها لم تعمر طويلا ، ويرجع هذا الى عدم اختيار مدرسين ونظار يؤمنون بالفكرة ، كما لم تعد للفكرة عدتها ، وكان أن طويت صفحات التجربة فيما يختص بمجال البنين ، طويت عام ١٩٢٥ بتحويل آخر مدرسة أولية راقية الى مدرسة للمعلمين الاولية .

واستمرت مدارس البنات مدة اطول ، اذ كانت مدارس المعلمات تمون من هذه المدارس ، فلما تغير المبدأ عام ١٩٥٢ ، من حيث القبول بدور المعلمين ، قل الاقبال على المدارس الراقية للبنات فحولت نهائيا الى مدارس ابتدائية ، وكان ذلك طبعا عام ١٩٥٢ .

ولا يمكننا ان نرجع فشل هذه التجربة الى قصر الامكانيات البشرية والامكانيات المادية فحسب ، بل ترجع الى تعمق جذور الاستعمار فى أرضنا مما كان له أكبر الاثر فى فشل كل مشروع عملى فى هذا الوقت حتى تبقى البلاد معتمدة على غيرها ، وحتى لا تعيش الا بمعونة المستعمر .

ازاء ذلك فكرت الثورة اول ما تفكر فى وضع اسس تعمل على استقلالنا صناعيا واقتصاديا ، بتكوين جيل واع ، يوجه مهنيا ، حتى نصل بمجهود هذا الجيل الى نهوض شامل لجميع نواحى الحياة .

ازاء ذلك ، تغيرت النظـرة التقليدية لبرامج التعليم وأهـدافه ، كما وضـع تخطيط تعليمى شامل يعمل أولا وقبل كل شيء على معرفة قدرات الشخص ومهاراته وتنميتها بالتوجيه والتـدريب فنصل بذلك الى تغيير اجتماعى شامل وانتاج استقلالى وفير .

فكرت الثـورة فى ذلك ، وكانت امام صـعاب وعقبات لا حصر لها . ولكنها عزمت على أن تشمل الثورة نواحى التربية والتعليم ، ووجدت أن فئة كبيرة تخرج من المرحلة الاولى ولما تكتسب من الثقافة العمليةوالحيوية مما يعينها على شق طريقها فما فائدة ما تلقوه فى المرحلة الاولى ؟

من هنا كانت تهـدف المادة ٣٥ من القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، وهو القانون الخاص بتنظيم التعليم الابتدائى ، كانت تهدف الى تلافى ضياع هذا العدد الذى لا يتمكن من مواصلة تعليمه بعد ذلك . وكانت هذه المادة تنص على انشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجـارية أو نسوية ، لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا وفنيا للبيئة . وقد نظمت القبول بهذه المدارس المواد ٣٥ ـ ٤١ ، ويمنح الناجح شـهادة فى نهاية المرحلة ، وقد كانت ثلاث سنوات وقد تمتد بقرار من الوزير ان كان هناك ضرورة ملحة الى هذا المد .

فتحت هذه المدارس فى العام الدراسى ٥٣ / ٥٤ ، ولم يكن عليها اقبال كبير وهـذا أمر طبيعى لاى عمل لم تتضح معالمه بعد ، ولكن الامر عولج بطريقة تتلخص فى فتح الباب أمام المتخـرج من هذه المدارس ليلتحق بمعاهد المعلمين ، فازداد الاقبال بدرجـة كبيرة ، مما دفع الوزارة الى الاستعانة بمدرسى ونظار المدارس الابتدائية وبذلك ضاع الهدف الاصلى من انشاء هذه المدارس واختفت الفكرة الاساسية وظهرت عليها الفكرة العارضة الوقتية ، شأن عوامل الوراثة الدفينـة ، تبقى كامنة لتظهر فى وقتها تحت ظروف معينة .

وصدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ فى شأن التعليم الابتدائى ولم يشر الى المدارس الراقية ، وبذا انتهت هـذه المدارس باحـلال القانون ـ ٢١٣ ـ ٥٩ محل القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ .

واليكم احصائية لسنة ٥٧ / ٥٨ وهى السنة الثانية من سنى الالغاء .

نوع المدارس	عدد المدارس	فصول ٣	فصول ٢	جملة الفصول	جملة تلاميذ
ابتدائية راقية نسوية	١١	١	٢٤	٣٥	٩٦٣
ابتدائية راقية مدنية	٨	٢	٢٣	٢٥	٥٦٨
ابتدائية راقية ريفية	٥	٢	١٤	١٦	٤٢١
ابتدائية راقية تحفيظ القرآن	٤	٣	٧	٩	١٤٧

ومن هذا يتضح ان عدد تلاميذ السنة الثالثة فى هذه المدارس ١٩٤٣ من مجموع ٤٢٠٩٩ ، وعدد التلميذات نصف العدد .

وكل هذه الفصول كانت ملحقة بمدارس اخرى ، اما اعدادية او اعدادية عملية او صناعية وتجارية الى غير ذلك ، والذى نريد ان نؤكده ، كبر العدد فى السنة الثالثة رغم ما كان لهذه الفصول من قصور فى امكانياتها وغموض فى رسالتها .

ولو لاحظنا نسب النجاح فى مختلف السنوات على أساس ١٠ ٪ ، لاتضح لنا ان السنة الثانية يكون بها ٢٠٣٧ تلميذا وتلميذة ، والاولى ٢٢٤١ ، اى أن مجموع تلاميذ وتلميذات هذه المدارس قد وصل قرابة ٦٢٢١ ، ولا شك ان العامل فى كبر هذا العدد هو أمل التلميذ فى الالتحاق بمرحلة ثالثة ، وهذا يبين أن هذا الفرض فى الاقبال على هذا النوع من المدارس والذى لا بد ان يدخل فى عين الاعتبار عندما نخطط لمثل هذه المدارس .

ثم صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بتنظيم التعليم الاعدادى ونصت المادة ١٧ على تنشأ على سبيل التجريب ولمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون ، مدارس اعدادية عملية غايتها اعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ، ويجوز أن تخصص بعض هذه المدارس لتحفيظ القرآن .

ويصدر وزير التربية والتعليم قرارات تعين نظام القبول وخطة المدارس والمناهج ونظم الامتحانات والشهادات التى تمنح لمن اتموا الدراسة بهذه المدارس ، ونظام متابعتهم بعد التخرج .

وقد اختارت الوزارة لهذه التجربة ست مدارس فى البداية ، وكانت من المدارس الراقية التى توفرت فيها امكانيات التجربة ، الى حد ما ، وهى صلاح الدين والفيوم والمنيا للبنين : ثم زيد عليها مدارس وادى النطرون وابيس والغردقة ، واليكم احصاء لهذه المدارس :

العام الدراسى	عدد المدارس	الفرق	الفصول	بنين	بنات	مجموع
٥٨ / ٥٧	٦	١	١٨	٤٦٣	٨٤	٥٤٧
٥٩ / ٥٨	٦	٢	٤١	٨٨٧	٢٥٥	١١٤٢
٦٠ / ٥٩	٧	٣	٦٤	١٣٦١	٤١٣	١٧٧٤
٦١ / ٦٠	٩	٣	٧١	١٥٩٦	٥٠٤	٢٠٩٥

ومن هنا يتبين ان عدد التلاميذ فى تزايد مستمر ، فبعد ان استكملت المدرسة فرقها من سنة ٥٩/٦٠ ، وكانت قد وصلت الى ٢٠٩٥ ، ربعها من البنات ، وهذا أمـر طبيعى لقلة مدارس البنات فى هذه المجموعة ، فهمـا مدرستان من تسع مدارس .

ولكن هل بهذه الطريقة تلافت الوزارة تثقيف العـدد الكبير ، الذى يترك المدرسـة الابتدائية ، دون أن يسلح بما يعنيه على شق طـريقه فى الحياة ، وحتى يأخذ مكانه فى الثورة الصناعية الانتاجية ؟

ان التعليم الاعـدادى بأنواعه ، عاما وفنيـا يمتص حوالى ٣٠ ٪ من المقيدين بالسنة السادسة ، فاذا كان احصاء هذه الاخيرة قد يصـل الى ٣٠٠٫٠٠٠ تلميذ وتلميذة ، فأين يذهب ٢١٠٫٠٠٠ تلميذ وتلميذة ؟ أرى ، وهذا مجرد اقتراح شخصى ، أرى فى المدارس الابتدائية المنعزلة فى صميم الريف أن يبدأ بشىء من التمهيد من السنوات الخامسة والسادسـة وأن تستمر هذه العملية فى نفس المدارس سنتين وسنة اخرى فى الميدان تحت الاشراف والتوجيه حتى اذا ما بلغ التلميذ الخامسـة أو السادسة عشرة ، فطمته المدرسة بعد أن تمده بما يلزمه من امكانيات مادية تعينه على شق طريقه فى المعـركة . وأرى أن تكون مجالات هـذه المدارس ــ النجارة ، الحدادة ، الزراعة ، والانتاج الزراعى والصناعات البيئية .

والآن فلنعد الى المدرسة الاعدادية العملية لنتمم الحديث عن اهدافها ، وبعض ما يعن لى من ملاحظات وآراء فى سبيل العمل على تحقيقها .

فالمدرسة الاعدادية العملية تهدف الى تزويد من أتموا المرحلة الاولى بقسط من الثقـافة العامة العلميـــة والعمليـة ، والى تنميـة قدراتهم واستعداداتهم ليجدوا طريقهم فى ميدان النشاط العملى فى بيئة المدرسة ، وليس الغرض من هذه المدرسة تخريج عامل ماهر فى ميدان معين ، لاننا لو حاولنا ذلك لما اتسعت فترة السنوات الثلاث لتحقيق هذا الهدف وعلى هذا تعمل هذه المدرسة على اتاحة الفرصة للتلاميذ للحصول على خبرات فى مجالات متعددة ، كما تيسر لهم سبل التدريب على الوان النشـاط فى ميادين الحياة العملية .

ولا شك ان هذا يتمشى مع مرحلة النمـو للتلميذ فى هذه السـن ، فالتلميذ يلتحق بهذه المدرسة فى سن تقرب من الثانية عشرة ، وليس من السهل ان تحدد ميول التلميـذ أو استعداداته فى مثل هذه السن ، فهى لا تتميز الا قرابة الخامسة عشرة لذا وجب علينا ان نباعد بين التلميذ وبين التخصص المبـكر حتى لا يكون حكمنا خاطئا ، أضف الى ذلك ان قانون

العمل لا يسمح لاطفال فى مثل هذه السن ان يمارسوا حرفة أو يزاولوا عملا من أعمال الكسب ، وعلى هذا تستعرض المدرسة الاعدادية عددا من المجالات المختلفة بوحي من البيئة ، فهى مدرسة عامة تهيىء للتلاميذ فرص التعليم العملى والمران على العمل اليدوى واكتساب عادات واتجاهات نحو حب العمل المهنى ، كما انها مجال للتوجيه المهنى ، وهذا يفرض على القائمين بالعمل فى هذه المدارس واجبات واعمال تساعدهم على توجيه التلاميذ وجهة سليمة موفقة . وواجبهم يحتم عليهم أن يكون توجيههم لتلاميذ نابعا من التلاميذ أنفسهم ، أى من الشخص نفسه ، وليست مستمدة من الخارج ، وذلك باتاحة الظروف الملائمة له ولاختيار مجاله .

وقد قام قسم البحوث فى الوزارة التنفيذية باعداد بطاقة تساعد المدرسة على توزيع التلاميذ على المجالات التى تناسبهم ، ولا شك أن هذا يساعد على التوجيه المبدئى ، ولكن واجب المدرسة أن تستمر فى درس التلميذ وميوله عن طريق الملاحظة وقيد كل هذا فى بطاقته الخاصة التى تلازم التلميذ داخل الفصل وخارجه ، وفى البيت والحقل بل فى كل ناحية من نواحى حياته ، وبهذه الطريقة يكون التوجيه سليما الى أبعد حد وليس هذا بالامر الهين ، فانه يحتاج من المدرس الى عمل مفصل قد لا يكون ميسرا ازاء هذا العدد الضخم ، الذى يتخم الفصل ، والعمل المتواصل الذى ينوء به المدرس المخلص فى تأدية رسالته .

ولا تقتصر عملية التوجيه المهنى للمدرسة الاعدادية العملية على اختيار مجال معين أو اختيار فرد للمجال ، فان الفرد لم يخلق لمزاولة مهنة واحدة بالذات ، فله من القدرات ما يؤهله للنجاح فى مجموعة مجالات متقاربة ، نعم ، لا يقتصر التوجيه المهنى للمدرسة على ذلك بل يتعداه الى أن يؤخذ بالاعتبار حاجات الفرد وثقافته وميوله وظروف العمل فى البيئة ، أى انها عملية تطوير وتكييف للمواطن لشق طريقه فى الحياة ، وليكون عضوا نافعا فى مجتمعه ، ويكون عضوا عاملا لا مجرد عضو يحيا لمجرد الحياة ، بل قد يكون عمله سلبيا ، ولاشك فى أن هذا التوجيه يكون له أكبر الاثر فى اعداد القوى البشرية اللازمة لمختلف المجالات ورفع الكفاية الانتاجية التى يتبعها رفع المستوى الاقتصادى بزيادة الانتاج فى مختلف الميادين ، ومن هذا يتبين عظم العبء الملقى على أفراد أسرة المدرسة الاعدادية العملية فى سبيل تحقيق هذا التوجيه المستمر .

وهذه الاهداف تتميز بها المدرسة الاعدادية العملية عن غيرها ، وهى تشترك فى أهداف أخرى للمدرسة الاعدادية العامة ، وان من يستعرض أهداف المرحلة الاعدادية العامة لا يفوته اشتراك الاعدادية العملية فى كثير

من أهدافها وخاصة ان المدرستين تستقبلان التلاميذ فى سن متقاربة ، ولاشك أن الرعاية الجسمية والعقلية والروحية للسن الواحدة تكون متقاربة فى المتوسط وهذه الاهداف المشتركة تتلخص فى :

١ ـ الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلاميذ فى هذه المرحلة فى النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية .

٢ ـ تأكيد مفاهيم القومية العربية فى نفوس التلاميذ والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم العربى الكبير .

٣ ـ اعداد النشء للحياة فى مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى .

٤ ـ اسهام تلاميذ المدرسة فى خدمة البيئة ، وهذا الهدف ولو انه مشترك ، الا أن المدرسة الاعدادية العملية تأخذ فيه بنصيب وافر لان اساس عملها مستمد من البيئة .

ولتحقيق أهداف المدرسة ، لابد من توفر عدة عوامل نذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر :

١ ـ أن تكون المناهج مرنة ملائمة لهذه المدارس ، وأن تكون قابلة للتشكيل حسب بيئة المدرسة فتخدم المناهج مجالات العمل كلما أمكن ذلك ، فلو عرف المصنع الذى يدرب فيه التلاميذ وعرفت الاساسيات التى يحتاجها التلاميذ لمواصلة تدريبهم ، لو روعى هذا فى المناهج فلا شك أن يكون له اكبر الاثر فى نجاح التدريب وتأدية غرضه ، ويراعى ان يكون تنفيذ المناهج تبعا لتخطيط تضعه المدرسة وتوجهه هيئة الاشراف على هذه المدارس .

٢ ـ أن تمنح الوزارة والمنطقة كل مدرسة ما يلزمها لتنفيذ تخطيطها سواء كان ذلك من حيث الامكانيات البشرية او المادية ، وهذه تشمل :

(أ) وجود مبان مناسبة متسعة تسمح بالورش والمعامل علاوة على الفصول وملحقات المدرسة من مكتبة وغير ذلك ، وان كان بها مجال الزراعة ، يكون بها او بالقرب منها مساحة تسمح بممارسة هذا المجال بطريقة مثمرة .

(ب) أن تمد المنطقة والوزارة المدرسة بما يلزمها من أدوات وماكينات وخامات .

(جـ) أن تقوم الوزارة والمنطقة باختيار هيئة التدريس ممن يؤمنون

بالتجربة ، وأن تكون لهم امتيازات تساعد على تعلقهم بهذه المدارس بدلا من العزوف عنها .

(د) ان تيسر الوزارة والمنطقة قيام التلاميذ بالتدريب الميدانى وأن يكون التيسير شاملا .

٣ ـ أن تشترك المنطقة والوزارة فى تقويم كل مدرسة تقويما موجها يحقق نجاح التجربة ، فيقوى ويشجع الاتجاه والنشاط المثمر ، ويقوم (بمعنى يعدل) المعوج ، وأن يكون للتقويم اثره فى كل فرد من أفراد أسرة المدرسة .

٤ ـ أن يقوم كل فرد من افراد المدرسة بواجبه فيكون على بينة من اهداف المدرسة ومناهجها وتخطيطها ، وما تمتاز به من امكانيات تعينه على تأدية عمله ، وان لا يقتصر نشاطه على مجال الفصل والمدرسة والمعمل والحقل ، بل يتعداه الى البيئة والمصنع وكل نواحى النشاط داخل المدرسة وخارجها .

٥ ـ ان يعم أفراد أسرة المدرسة علاقات انسانية متبادلة ، بين ناظر المدرسة والمدرسين وبين هيئة التدريس والتلاميذ . وبين المدرسة والآباء ، وبين جميع الوظفين ورجال الصف الثانى وبين المدرسة والمنطقة والوزارة . وبين المدرسة والبيئة ، وأن يكون كل ذلك على اساس من الاحترام المتبادل والتعاون الوثيق فتتضافر الجهود فى نجاح التجربة .

٦ ـ ان يكون للمدرسة مجلس يجمع هيئة التدريس ورجال الاعمال . وان يقوم هذا المجلس بوضع تخطيط شامل لمختلف المجالات وخطوات تنفيذه ومتابعته وتقويمه .

٧ ـ ان يكون بالمدرسة لجنة لمتابعة الخريجين وتوجيههم وأن يكون تاريخ التلميذ المدرسى موجها لهذه المتابعة .

٨ ـ أن تتبادل المدارس الاعدادية العملية الزيارات لبعضها على فترات حتى تستنير ببعضها وتتعاون على نجاح التجربة .

٩ ـ ان تنظم ندوات ورحلات ومؤتمرات يشترك فيها القائمون على هذه التجربة لتبادل الرأى والاطلاع على نشاط مختلف المدارس فترتبط المدارس برباط من التعاون المنتج .

المدرســة الثـانويــة
تطوّرها ، تنظيمها ، أهدافها فى المجتمع العــربى

للدكتور محمد الهادى عفيفى
المدرس بكلية التربية

للتعليم الثانوى مكانة متميزة فى السلم التعليمى . فهو يتناول الشباب فى ادق مراحل نموهم ، ويعدهم للمواطنــة بأبعادها المتعددة ، السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ويهيئهم اما لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى أو للعمل فى ميادين الحياة المختلفة . ولهذا يعد التعليم الثانوى ، فى الوقت الحاضر ، موضع اهتمام الشباب وأولياء الامــور والمسئولين حيث أنه الدعامة الاولى لتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة فى مجتمع متطور ، يعمل على تنظيم علاقاته على اسس اشتراكية ديموقراطية تعاونية . ثم انه يؤثر بأهدافه ومناهجه على توجيــــه الشباب الى ميادين التخصص والعمل فى قطاعات الانتاج والخدمات فى هذه المرحلة التطــورية من تاريخ المجتمع ، التى تلقى على المواطنين والشباب ، بصفة خاصة ، مطالب كثيرة منها : تفهم قيم المجتمع الجديد ، وقبول فكرة التغير المادى والاجتماعى ، والايجابية فى بناء المجتمع الجديد وتحقيق أهدافه الداخلية والخارجية ، واتقان المهارات الفنية والاجتماعية اللازمة لتحقيق التطور القومى .

ولما كانت المدرسة الثانوية هى مرحلة اعداد الشباب لمواجهة هــــذه المطالب ، فقد حرص المهتمون بشئون التعليم على دراسة ما يتصل بهذه المدرسة من مشكلات مثل :

١ ـ هل تخضع المدرســـة الثانوية لمطالب التعليم العالى أم أنها تعــــد الشباب لفرص أوسع وأشمل ؟
٢ ـ ما علاقة المدرسة لثانوية بالتعليم الثانوى الفنى ، والتعليم الاعدادى بأنواعه ، والتعليم الابتدائى ؟
٣ ـ هل ينبغى أن تقتصر المدرسة الثانوية على فئة معينة من التلاميـــذ أم تفتح أبوابها لجميـــــع المنتهين من المدارس الاعـــــدادية بأنواعها المختلفة .
٤ ـ ما أثر التوسع فى التعليم الابتدائى على مستقبل التعليمين الاعدادى والثانوى ؟
٥ ـ هل ينظم منهج المدرسة الثانوية بحيث يخدم اعداد الشباب للتعليم العالى أم انه ينظم بحيث يشبع حاجات أكبر عدد من التلاميذ ذوى الاهتمامات المختلفة ؟

٦ ــ هل تؤكد مناهج هذه المدرسة الجوانب الاكاديمية التخصصية ؟ أم انه يوفر فرص التوجيه المهنى كذلك ؟

٧ ــ كيف تنظم علاقة المدرســـــة الثانوية بالسلطات التعليمية المختلفة بحيث تضمن حرية العمل والانتاج ؟

٨ ــ كيف توفر المدرسة الثانوية الفرص المختلفة لخدمة حاجات الشباب ومطالبهم فى مجتمع متغير ، سريع فى تغيره ؟

٩ ــ كيف يمكن تقويم اعمال التلاميذ ونموهم ، وما الوســـائل السليمة التى تضمن للمدرسة الثانوية النهوض بالمستوى العلمى والثقـــافى للشباب ؟

١٠ــ الى أى حد تستطيع المدرســـــة الثانوية ان تسهم فى تحقيق المطالب القومية ، وما الوسائل التى تمكنها من قيامها بدور فعال فى توجيـــه التغير فى المجتمع ؟

ودراسة هـــذه المشكلات والبحث عن حلول لها ، يرتبط ارتباطا كبيرا بتطور المدرسة . ذلك أن هذه المشكلات ليست وليدة اليوم وانما هى نتاج تطور طويل انعكس على أهداف المدرســـة الثانوية ووظيفتها وتنظيمها . فعلى الرغم من اختلاف تنظيم المدرسة الثانوية من مرحلة تاريخيـــة الى مرحلة أخرى ، فقد تأثرت أهدافها ووظيفتها بالاوضاع الثقافية لكل فترة من الفترات التاريخية منذ نشأتها فى أوائل القرن التاسع عشر .

١ ــ نشأة المدرسة الثانوية :

يعد التعليم الثانوى العام من مستحدثات القـــرن التاســـع عشر فى الاقليم المصرى . شأنه شأن المؤسسات والانظمة التى ظهرت فى هذا الاقليم خلال ذلك القرن نتيجة العوامل الجديدة التى اخذت تغير فى حياةالمجتمع .

فمنذ أوائل هذا القرن اخذ الاقليم المصرى يعرض ما فاته من تقـــدم ــ نتيجةالسيطرة العثمانية ــ باتصاله بأوربا التى كانت قد أخذت بأسباب التقدم الفكرى والصناعى والاقتصـــادى . فشرع حكام مصر خلال ذلك القرن يقتبسون الكثير من الانظمة والمؤسسات ، وكان التعليم المدنى من بين هذه الانظمة .

وشهد الاقليم المصرى مع ســـائر بلاد الوطن العربى ــ خلال هـــذا القرن ــ صراعا بين القوى الاجنبية الطامعة فيه . وتجلى هـــذا الصراع واضحا بين فرنسا وانجلترا فى ميادين السياسة والاقتصاد ، كما انعكس على ميدان التعليم نفســه . ففى النصف الاول من القرن التاسع عشر ظهر التأثير الفرنسى على النظام التعليمى . ثم جاء الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ فوقع التعليم تحت ضغوطه واهدافه .

وفى هذا القرن كذلك ظهرت فكرة الحكومة المركزية وفكرة الدولة فى الاقليم المصرى . ذلك أن الاوضاع التى أدت الى انهيار النظام المملوكى الذى كان يقوم على العصبيات والزعامات المتصارعة فى القاهرة والاقاليم ، تمخضت عن تركيز السلطة فى حكومة واحدة ، تولت تدبير مرافق البلاد المختلفة - هذه المرافق التى تعددت وتنوعت حتى تطلبت تخصصا فى الانظمة . وظهر لكل مرفق ديوان أو ادارة ، كما تفرغ الديوان أو الادارة الى عدد من الدواوين والمجالس أنشئت فى سنوات مختلفة بحسب الحاجة اليها ، كديوان الجهادية ، وديوان البحر ، وديوان الزراعة ، وديون التجارة ، وديوان الامور الافرنجية ، وديوان المدارس . .

وبذلك اصطبغ المجتمع بصفة مدنية ، وبدات حياته تقوم على نوع من التخصص ، كما اشتد نفوذ الحاكم وتجمعت كل السلطات فى يدبه حتى ارتبطت حياة الناس بسياسة الحكومة ارتباطا لم يكن مألوفا من قبل .

وانعكست كل هذه العوامل على ميدان التعليم ، كما انعكست على غيره من الميادين ، فكما ظهرت الانظمة الجديدة مثل الجيش والاسطول والمصانع لسد حاجة الحكومة ظهر نظام تعليم يخدم أغراضها فى هذه الميادين . ذلك أن نظام التعليم الذى كان قائما حتى ذلك الوقت - والذى تمثل فى الكتاتيب والازهر - لم يعمل حكام البلاد على تطويره ليقوم على خدمة هذه الميادين فتركوه جانبا دون تغيير ، وشرعوا فى انشاء نظام تعليمى آخر على النمط الاوربى . وقد راوا - كما راى حكام أوربا - ان هذا التعليم هو الاداة التى تساعد الحكومة فى اعداد من تحتاج اليه من الموظفين .

وجاء انشاء مدارس هذا النظام الحديث من أعلى الى أسفل فقد انشأت الحكومة المدارس العالية (الخصوصية) أول الامر . لحاجتها اليها . ثم سرعان ما تبين لها ضرورة انشاء مدارس من نوع آخر تعد التلاميذ للالتحاق لهذه المدارس العالية . فأنشئت المدارس التجهيزية (الثانوية) ، ثم مدارس المبتديان (الابتدائية) . وبذلك ارتبطت مراحل التعليم الابتدائية والثانوية والعالية بعضها ببعض ، كما ارتبط هيكل التعليم كله بسياسة الحاكم وأغراضه . وقضت قوانين التعيلم - التى وضعت سنة ١٨٣٦ - ١٨٣٧ - على أن التعليم التجهيزى هو المرحلة الثانية أو الوسطى ، يلتحق به التلاميذ بعد انتهائهم بنجاح من الدراسة الابتدائية . فيعدهم للالتحاق بالمدارس العالية .

ومن هنا اشتق التعليم الحديث - والتعليم الثانوى كجزء منه - وظيفته واغراضه . فلم يكن التعليم عند الحكومة وسيلة لترقية الشعب

والنهوض به ، بل كان وسيلتها لتكوين الطاقة البشرية التى تساعد على تحمل أعباء المرافق المختلفة فى الادارة والاقتصاد والحرب . وبذلك ارتبطت المدارس بأغراض الحكومة وسياستها . وأصبحت مؤسسات حكومية تنشأ نتيجة رغبة الحكومة فى تعليم من تستطيع أن تعتمد عليهم وتستخدمهم لتحقيق أغراضها .

وما ان انتصف القرن التاسع عشر حتى ظهر تغير فى علاقة الشعب بالتعليم الثانوى على الرغم من استمرار أغراضه كما كانت موجودة من قبل . فقد امتازت هذه الفترة ببداية يقظة الرأى العام فى مصر نتيجة ما أصاب التعليم الحديث خطأ من الانتشار وصدور عدد من الصحف والمجلات ، واشتداد اطماع الاوربيين فى البلاد ، ومطالبة جمهرة المتعلمين بدستور ينظم السلطات العامة ويجعل الحكومة مسئولة امام مجلس منتخب من الامة . وكان من اهم التطورات التى صاحبت هذه العوامل فى ميدان التعليم اقبال الناس على التعليم الحديث بعد ان تحولت مدارسه من ثكنات تبعد فيها الحكومة الاولاد عن اهليهم ، الى معاهد للعلم يتردد عليها التلاميذ فى أثناء النهار ويعودون الى بيوتهم فى المساء . وادرك الناس ان هذا التعليم هو الطريق الى تمتع أولادهم بالوظائف الحكومية المستقرة .

وكانت مدة الدراسة بالمدرسة التجهيزية غير ثابتة طوال القرن التاسع عشر . فقد كانت المدرسة التى أنشئت بالقاهرة ، أوائل هذا القرن ، اربع سنوات ، بينما كانت المدرسة الثانوية بالاسكندرية ثلاث سنوات ، وعلى الرغم من ذلك كانت المدارس العالية تستمد طلابها فى كثير من الاحيان . من السنة الثانية أو من المدارس الثانوية ، اى قبل اتمامهم المرحلة الثانوية . وكان ذلك سببا فى ضعف مستوى التعليمين معا .

وقد تأثر منهج المدرسة الثانوية بالاوضاع الثقافية التى كانت موجودة فى تلك الفترة . فقد جمع بين اللغات العربية والتركية والفارسية ، واشتمل على الحساب ومبادىء الجبر والهندسة والتاريخ والجغرافية ، وخطى الثلث والرقعة ورسم الخطوط ، ورسم الصفات . وقد تأثر المنهج بدراسة الازهر وطرقه ، كما احتلت اللغة التركية مكانة كبيرة حيث كانت لغة الحكام والارستقراطية . غير أن اللغة العربية أخذت تحتل مكانة متساوية لهذه اللغة عندما اقبل المصريون على هذا النوع من التعليم ، وعند بدأ المعلمون من المصريين يأخذون مكان المعلمين الاتراك فى تدريس اللغة العربية وفروعها . الا انه كان هناك اتجاه آخر وهو تدريس اللغات الاوربية كالايطالية والفرنسية وقد تقرر تدريس اللغة الفرنسية بالفعل فى المدارس الثانوية عام ١٨٤١ .

وادى ارتباط التعليم بأغراض الحاكم الى بعده عن القاعدة الشعبية وساعد على ذلك ايضا نظام المركزية فى الحكم والادارة . فبينما كان التعليم الدينى يقوم على نظام لا مركزى يتمثل فى جهود الاهالى فى انشاء الكتاتيب فى القرى والمدن كان التعليم الحديث بعيدا عن الشعب قريبا من الحكومة. فالحكومة هى التى انشأته ، وعينت له الموظفين ، ووضعت له النظم والمناهج . وجمعت له التلاميذ ، وقد تمثل هذا الاختلاف فى الحياة المدرسية ، فى المدرسة الثانوية وغيرها من المدارس . فالآباء لا يعلمون شيئا عن الحياة التى يحياها أبناؤهم فى المدرسة ، ولا عن الدراسة التى يدرسونها والكتب التى يقرأونها . وليس لهم رأى فى توجيههم على خلاف علاقة الآباء بالتعليم الدينى ، فانهم كانوا يعرفون عنه الشىء الكثير ، ويرسلون اليه ابناءهم عن طواعية واختيار ، ويفهمون الطرق التى يعامل بها أبناؤهم فيه .

ويتأثر تعليم الفتاة بالطابع الثقافى العام فى المجتمع فى ذلك الوقت . فقد كان مجتمعا محافظا ، ينظر الى الفتاة نظرة أبعدتها عن الحياة العامة . ولهذا اقتصر تعليم البنات على البيوت حيث كان يقوم على تعليمهن الراهبات والمشايخ وان كان هذا لم يمنع من ذهاب بعض الفتيات الى بعض الكتاتيب . غير ان هذا الاتجاه أخذ يتغير بالتدريج ، وان كان تغيرا بطيئا ، فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر حيث ظهرت بعض المدارس لتعليم الفتيات .

٢ ـ السيطرة الانجليزية والتعليم الثانوى :

وعندما وقعت مصر فريسة الاحتلال الانجليزى عام ١٨٨٢ ـ نتيجة سياسة حكامها من أبناء محمد على وتآمرهم على حقوق الشعب ـ خضعت مرافق البلاد ومنها التعليم تحت تأثير الاغراض الاستعمارية الانجليزية .

فقد حولت انجلترا مصر الى شبه مستعمرة انجليزية ، اذ آلت أمور الحكومة فيها الى مستشارين انجليز ، وارتبطت سياسة مصر الخارجية بسياسة الامبراطورية البريطانية ، وحرمتها انجلترا من جيش قوى .

أما من الناحية الاقتصادية ، فقد استأثر الاجانب بأمور المال والاقتصاد ، فاحتكروا الاستيراد والتصدير ونظرت انجلترا الى مصر كسوق لتصريف بضائعها ، واستثمار أموالها ، كما جعلتها مزرعة لانتاج ما تحتاج اليه من قطن لتغذية مصانعها . وكان معنى هذا قصر النشاط الاقتصادى للشعب على الزراعة ، واضعاف الصناعات المختلفة الا الصناعات البسيطة والحرف التى لا تتطلب مهارات عالية . ثم ارتبط الاقتصاد

المصرى بالاقتصاد الانجليزى بصفة عامة باخضاع العملة المصرية لسلطان العملة الانجليزية .

وعمدت انجلترا فى حكمها للبلاد الى تقسيم المجتمع طبقتين ، طبقة حاكمة مستغلة ، وطبقة محكومة مستغلة ، اذ شجعت الاقطاع ورجال الاقطاع ، وكانت هذه الطبقة تعتمد فوق اعتمادها على الانجليز ، على الحاكم الذى اعتمد بدوره على الانجليز .

واماالشعب فقد انقسم أيضا الى طبقتين : طبقة الموظفين (الافندية) الذين تمتعوا بمركز اجتماعى ومالى اتصف بالمركز « الميرى » أو بالفئة الاميرية لالتصاقهم بالحكومة ، والطبقة الاخرى وهى الكثرة من الفلاحين والعمال الذين انتشروا فى الريف والاقاليم . وكان هذا التقسيم الاجتماعى يتضمن التفرقة بين المدينة والقرية . فقد تمتعت العاصمة وبعض المدن باهتمام الحكومة باعتبارها مراكز الحكم والادارة . وحظيت بنصيب أوفر من الخدمات . فى حين اهملت شئون الريف . وترك للتقاليد التى عطلت تقدم الناس مدة طويلة .

وعلى ضوء هذه السياسة ثبت الاحتلال أهداف التعليم ، بأن اخضعه لحاجات الحكومة . وقد حدد اللورد كرومر هذه الاهداف فى تقريره السنوى للحكومة الانجليزية عام ١٨١٩ اذ قال :

« كان للحكومة فى السنتين الاخيرتين هدف مزدوج ، فقد كانت ترمى من جهة الى أن تنشر على أوسع نطاق بين الذكور والاناث من الاهالى لونا يسيرا من التعليم يشتمل على مبادىء اللغة العربية والحساب ، وكانت من جهة أخرى ترمى الى اعداد طبقة متعلمة تعليماعاليا تصلح لسد حاجة الخدمة الحكومية . . » .

ومعنى هذا أن سياسة الاحتلال قامت على أساس تقسيم الامة الى طبقتين ، والفصل التام بين تعليم الخاصة وتعليم الشعب ، اما ابناء الخاصة فيتلقون تعليمهم فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية ، وكان تعليما يهدف اساسا الى اعداد الموظفين ، ويطالب التلاميذ فى مقابله بمصروفات عالية . كان تقرير هذا المبدأ الاخير لفرضين : الاول : تحديد عدد الملتحقين بهذه المدارس حتى يضمنوا بقاء العرض متناسبا مع الطلب (عدد الخريجين وعدد الوظائف) ، وليحصلوا على جزء من نفقات التعليم من الاهالى . وكان مبدأ تقرير المصروفات قد تقرر فى عهد اسماعيل ، وحاولت الحكومة فى سنة ١٨٧٨ تنفيذه بالفعل ولكنها لم تنجح الا بعد الاحتلال البريطانى . فقد ارتفع الايراد من الرسوم المدرسية من ١٧٫٠٠٠

جنيه فى عام ١٨٨١ الى ٧٦٠٠٠ر في عام ١٨٩٤ ، ثم الى ٩٠٠٠٠ر عام ١٩٠٥ . وأدى ذلك الى احجام الآباء عن ارسال أبنائهم الى التعليم الثانوى مما أدى الى نقص عدد مدارسه فبعد احدى عشرة سنة من حكم الاحتلال لم يكن لدى نظارة المعارف سنة ١٨٨٣ سوى ثلاث مدارس أميرية ثانوية . أى لم يزد عدد هذه المدارس الا فى سنة ١٩١٢ اذ أصبحت ست مدارس ثم أضيفت اليها ثلاثة أخرى فيما بين سنة ١٩٢٠ / ١٩٢١ .

وتأثرت أهداف التعليم بسياسة الاحتلال الاقتصادية ، فكان هدفه تخريج منفذين من كتبة وموظفين ، والابتعاد بهم عن مجالات النشاط الحر التى كان يستأثر بها الاجانب . ومن ثم اصطبغ التعليم الثانوى بصبغة اكاديمية جامدة . وبعد عن التطور ، ولم يكن له أثر فى اعداد الشباب لمواجهة مشكلات المجتمع وحاجاته ، أو فى احداث التغيير فى هذا المجتمع . ولم تتنوع المدرسة الثانوية لتوجيه الشباب وتنمية ميولهم فى الميادين الانتاجية المختلفة. وقد كان هذا فى الوقت الذى أسرعت فيه الكثير من دول أوربة الى تجديد نظرياتها التربوية وبرامج المدارس المختلفة استجابة لتقدم العلوم والصناعة .

واستمرت علاقة المدرسة الثانوية بالتعليمين الابتدائى والعالى كما كانت منذ نشأته . بل توثقت هذه العلاقة عندما فصلت سياسة الاحتلال التعليم الابتدائى الاميرى عن التعليم الاولى الشعبى بفرض المصروفات واللغة الانجليزية فى التعليم الابتدائى وجعله الطريق الوحيد الموصل الى التعليم الثانوى . كما ارتبطت المدرسة الثانوية أشد الارتباط بالتعليم العالى ، خصوصا عندما اصطبغت الشهادة الثانوية بالصفة الرسمية كوسيلة وحيدة للقبول بهذا النوع من التعليم .

وقد تأثرت المناهج وخطة الدراسة فى هذه الفترة بالعوامل التى تميز بها الاحتلال . فقد امتازت خطة الدراسة بعدم الاستقرار ، فكانت تنسخ وتعدل كل عام متأثرة فى ذلك بأغراض المدرسة الثانوية . فبعد أن كانت خطتها أربع سنوات من سنة ١٨٦٣ الى سنة ١٨٩٢ صارت خمس سنوات سنة ١٨٩٢ ، ثم ما لبثت أن أصبحت ثلاث سنوات . وكانت العوامل التى تدعو الى ذلك أن الخريجين الذين تحتاج اليهم الحكومة أقل من العدد الحاصل على شهادة الدراسة الثانوية مما اضطر النظارة الى التقليل من مدة الدراسة الثانوية من خمس سنوات الى ثلاث سنوات لتكثير عدد الحائزين على شهادة الدراسة الثانوية . وقد أدى خفض مدة الدراسة الى ثلاث سنوات بعض الغرض الذى رسمته الحكومة ، الا أنه فى الوقت نفسه تمخض عن انحطاط فى مستوى هذا التعليم والتعليم العالى . وقد نتج عن هذا كله أن قرر مجلس المعارف عام ١٩٠٥ جعل مدة الدراسة

الثانوية أربع سنوات بدلا من ثلاث وتقسيم الدراسة فى السنة الثالثة والرابعة ،منها الى قسمين : قسم الادبيات وقسم العلوم . ويعد قسم الادبيات الطلاب للالتحاق بصفة خاصة بمدرسة الحقوق الخديوية ، وقسم العلوم يرشح لمدرسة الطب ومدرسة المهندسخانة .

وقد شهدت هذه الفترة صراعا بين اللغات المختلفة فىمنهج المدرسة الثانوية فقد تنازعت اللغة التركية واللغة الفرنسية واللغةالانجليزية واللغة العربية منهج هذه المدرسة . وأدى هذا الصراع الى انزواء اللغة التركية ثم اختفائها . كما ادى الى جعل اللغة الانجليزية هى اللغة الاوروبيةالاولى بعد الفرنسية . بل انها اصبحت لغة الدراسة ، واستمرت على هذا النحو عدة سنين . غير ان هذه السياسة التىهدفت الىاضعاف الثقافة العربية ، وتكوين طبقة من المتعلمين يعتمد عليها الانجليز فى البلاد ؛ اثارت الشعور الوطنى والدينى ، فهاجمتها الصحافة ، اذ راى الشعب أن فى ذلك تعطيلا للوعى الوطنى واهانة للشعور الدينى ، وذلك للاتصال الوثيق بين اللغة والدين من جهة وبالوظيفة من جهة أخرى . وكان نتيجة اشتداد الوعى الوطنى أن ظهر تحول تدريجى من الانجليزية كلغة تعليم ودراسة الى العربية كلغة تدرس بها جميع المواد .

وصبغت سياسة الاحتلالالامتحاناتصفتها الرسمية الجامدةالمرتبطة بقوانين ومراسيم . اذ لم يرض الحاكم الانجليزى عن النظام الذى كان متبعا فى الازهر أو النظام الذى كان متبعا فى المدارس حتى ذلك الوقت ؛ والذى كان يسمح بوجود علاقة بين التلاميذ والآباء بحضورهم حفلات عامة يظهر فيها التلاميذ درجة تقدمهم ، فأدخلوا نظاما دقيقا للامتحانات تحكمت فيه السلطات ، واشاع عدم الثقة بين المدرسين والآباء والتلاميذ .

وعلى الرغم من سياسة التضييق فى التعليم التى هدف اليها الاحتلال كان التعليم فى مصر يشهد تطورا جديدا مصدره الحركة الوطنية التى نشطت على اثر الاحتلال واشتدت خلال سنواته المختلفة . وقد عبر هذا التطور عن نفسه فى ظهور فكرة التعليم الحر الذى قامت به الجمعيات الخيرية وبعض الوطنيين وقد بلغ عدد المدارس الثانوية الحرة ٣٢ مدرسة عام ١٩٢١ بينما كان عدد المدارس الثانوية الاميرية تسع مدارس فقط .

٣ـ التعليم الثانوى بين الثورتين :

وقد استمر تأثير سياسة الاحتلال فىمرافق البلاد ، ومنها التعليم حتى بعد قيام ثورة ١٩١٩ ، واعلان دستور سنة ١٩٢٣ . واستمر هذا التأثير حتى قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ . فعلى الرغم من اعلان الاستقلال سنة ١٩٢٢ ، والدستور سنة ١٩٢٣ ، وجد الانجليز المنافذ المختلفة للابقاء

على نفوذهم . اذا اتفقت مصالحهم الاستعمارية مع مصالح الملكية الاستبدادية ومصالح الرجعية من الاقطاعيين وكانت نتيجة فشل ثورة ١٩١٩ أو غموض دستور ١٩٢٣ ، وحرص الملك على نفوذه ، والانجليز على مصالحهم ، أن ظهرت الاحزاب السياسية التى سرعانما تحولت عن الاهداف القومية لتكون بمثابة أدوات فى يد الملكية أو الاستعمار أو الرجعية . ومن هنا قام الصراع بين الاحزاب على مناصب الحكم فكثر التغيير ، وكثرت الانقلابات الوزارية ، وضاعت الاهداف القومية وسط هذاالصراع . فكان لا يهم الوزارة ان تبنى على أساس ما أنشأته ما سبقها من الوزارات أو أن تبدأ من حيث انتهت . وانما كانت العادة ان تلغى الوزارة الجديدة ما أقامته سابقتها من الوزارات . ومن هنا تعددت التشريعات وتضاربت القوانين ، واختلفت الانظمة .

وكان لهذه القوى آثار بعيدة المدى على السياسة التعليمية . فقد كثرت القوانين وتعددت وتضاربت حتى غمض الهدف ، وتعددت البرامج وكثرت التغييرات ، ويتضح ذلك من تحليل قوانين التعليم الثانوى التى ظهرت بعد دستور ١٩٢٣ وهى قوانين ١٩٢٥ و ١٩٣٥ و١٩٤٩ و ١٩٥٠ و ١٩٥١ .

فقد بدأ قانون ١٩٢٥ بتحديد مدة التعليم الثانوى بخمس سنوات ، وانقسمت خطة الدراسة الى قسمين : الاول عام لجميع التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية ، ومدته ثلاث سنوات . وينتهى بامتحان عام يسمى امتحان الشهادة الثانوية القسم الاول . والثانى تتفرع فيه الدراسة الى نوعين : علمى وأدبى ، ومدته سنتان ، وينتهى بامتحان شهادة الدراسة الثانوى القسم الثانى . وكان التلاميذ يدرسون فى السنوات الثلاث الاولى أربع عشرة مادة . ويدرس تلاميذ القسم الادبى عشر مواد ، وتلاميذ القسم العلمى ثلاثة عشر مادة .

غير أن هذا التنظيم أدى الى ظهور عيوب كثيرة فى المدرسة الثانوية مثل تكديس المواد ، واهمال الناحية العملية ، والضعف فى اللغات ، وقلة المرونة فى المناهج ، وازدحام الفصول . ومن ثم اتجهت الجهود بعد ذلك نحو دراسة هذه العيوب واعادة النظر فى خطة الدراسة . ولعل أهم هذه الجهود اصلاح عام ١٩٣٥ الذى اتجه نحو تحديد صورة المدرسة الثانوية التى تحقق الثقافة العامة والتخصص على أساس أن الهدف منها « تثقيف الطالب ثقافة عامة تعده لقبول التخصص فيما بعد » .

ولتحقيق هذا الهدف اصبحت مرحلة التثقيف العام اربع سنوات ، ومرحلة التوجيه سنة واحدة بعد ذلك . وكان هذا التنظيم يتضمن :

(أ) تخفيف مواد الدراسة حتى أصبحت ثماني مواد في كل سنة من سني مرحلة الثقافة العامة ، ويقتصر الطالب على الامتحان في مواد كل عام دراسي .

(ب) عدم الخلط بين مواد الثقافة العامة ومواد التخصص . وتأخير بداية التخصص سنة ، وقصر هذه المرحلة على سنة واحدة هي السنة التوجيهية .

أما فيما يتعلق بتعليم البنات ، فقد اصبحت المدرسة الثانوية ست سنوات مقابل خمس سنوات للبنين ابتداء من عام ١٩٣٨ . وجعلت مرحلة الثقافة خمس سنين ، وزعت المناهج التي تدرس في السنوات الثلاث الاولى بمدارس البنين على السنوات الاربع الاولى بمدارس البنات ، بالاضافة الى مواد الثقافة النسوية كالتدبير المنزلي واشغال الابرة ، والصحة ، والاسعاف ، ووحدت المناهج في السنة الخامسة بمدارس البنات والرابعة بمدارس البنين ، وبالتالي توحد امتحان الثقافة العامة ، كما توحدت الدراسة بالفرقة التوجيهية . واستمر هذا التمييز بين المدرستين الى ان توحدت المناهج وسنوات الدراسة في مدارس البنين والبنات عام ١٩٥١

وقد تبين بعد اصلاح عام ١٩٣٥ أن التلميذ المتوسط يلتحق بالتعليم الثانوي في سن الثانية عشرة ، في الوقت الذي لا يبدأ التخصص فيه الا في سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، وهي سن متقدمة نوعا ما . ولعلاج هذا صدر القانون رقم ١٠ لعام ١٩٤٩ الذي قسم مرحلة التعليم الثانوي الى قسمين ، تكون السنتان الاولى والثانية منه للدراسات العامة ، ثم يتخصص التلميذ في السنوات الثلاث الاخيرة . وكان على الطالب أن يؤدي امتحانا عاما بعد السنتين الاولى والثانية ثم يستمر بعد ذلك في التعليم الثانوي .

واذا كان هذا التنظيم لم ينفذ نتيجة تغيرات وزارية ، فان قانون ١٤٢ لعام ١٩٥١ أكد هذا الاتجاه .

وعلى الرغم من كثرة التغيير في تنظيم المدرسة الثانوية فان هدفها استمر كما هو ، فقد ربطت هذه القوانين المدرسة الابتدائية بالمدرسة الثانوية ولم تختلف الاخيرة في هدفها عما كانت عليه من قبل من حيث تخريج شباب يتطلع الى الوظائف الحكومية . فكان هدف كل تلميذ في التعليم الابتدائي الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وهدف كل تلميذ في التعليم الثانوي اما الوظيفة أو الالتحاق بالتلعيم العالي . وهدف طالب التعليم العالي هو الالتحاق بالوظيفة كذلك . ولم يقتصر هذا الهدف على المدرسة

الثانوية العامة بل تعداه الى المدارس الثانوية الفنية ، اذ كان خريجو هذه المدارس يسعون وراء الوظائف أكثر من سعيهم نحو الميادين الاقتصادية الحرة .

٤ ــ التعليم الثانوى فى المجتمع العربى الجديد :

وبقيام ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ بدأتمرحلة جديدة فى حياة المجتمع العربى تحطمت فيها القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التىأثرت على سياسة التعليم وأهدافه فى الفترة السابقة ، وتبلورت للمجتمع فلسفة واضحة هى الاشتراكية الديموقراطية التعاونية فى اطار قومى عربى .

فان النزاع بين الملكية الاستبدادية والاحزاب من ناحية ، وبين هذه القوى والقوة الشعبية من ناحية أخرى ، ثم الدور الذى قام به الاستعمار فى تقسيم الامة ، أدى الى ابعاد الشعب عن ممارسة حقوقه الديموقراطية غير أن هذه القوة الشعبية تمكنت ، بعد أن بلورت أهدافها القومية ، من الثورة والانطلاق لاسترداد حقوق الشعب فى ضوء فلسفة قومية دعامتها الاشتراكية الديموقراطية التعاونيةوسياجها التحرر والاستقلالوالوحدة.

وقد تم للبلاد التخلص من الاستعمار نهائيا عام ١٩٥٤ ، واصبح لها شخصيتها المستقلة وارادتها الحرة وفىتقرير سياستها على أسس قومية ، ارتبط بهدف الاستقلال والتحرر والايمان بالقومية العربية كعقيدة واتجاه يهدف الى توحيد الامة العربية فى وحدة ، تتسع فيها الفلسفة السياسية والاقتصادية لتعنى بتنمية الطاقات البشرية المتجمعة للوطن العربى واستثمارها فى النهوض الاجتماعى والاقتصادى لجميع أبنائه . وتبلورت أهداف الاستقلال والقومية العربية فى حرية للافراد والجماعات ، ومشاركة فى تنمية التراث الانسانى كله ، وترجمت على المسرح الدولى فى مبدأى الحياد الايجابى والتعايش السلمى .

وأما من الناحية الاقتصادية ، فقد انهار نظام الاقطاع ومالرتبط به من مصالح فردية استغلالية ، وتقسيم طبقى لابناء الشعب . ثم تخلصت البلاد من قبضة الاجانب على شئون المال والاقتصاد بتحرير البنوك والشركات وتأميم مصادر الثروة الوطنية العامة كشركة قناة السويس . وأخذ الاقتصاد ، بعد ذلك ، اتجاها اشتراكيا جديدا متميزا يجمع بين الحرية الفردية والمصلحة العامة ، وبين الملكية الفردية وملكية الدولة للمصادر العامة . وهذا كله لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية . وتحملت الدولة مسئولية توجيه الاقتصاد لتحقيق هذا المبدأ بوسائل شتى . فأصدرت قانون الاصلاح الزراعى لتحديد الملكية الزراعية ، وتمليك صغار المزارعين للاراضى ، وشجعت

الاتجـــاه التعاوني والتنظيمـات التعاونيـة للنهوض بالريف . وخـدمة المستهلكين ، وتشجيع الافراد على استثمار جهودهم وأموالهم لاغراض اجتماعية تعود عليهم بالربح والنمو ، واتجهت الى اصلاح الاراضى البور ، وتعمير الصحارى ، وتشجيع الهجرة اليها ، وتصنيع الزراعـة ، وكانت الوسائل الرئيسية لتوسيع نطاق الثروة الوطنية الاخـــذ بأسباب العلم وتطبيقاته فى تشجيع التصنيع على جميـع المستــويات ، وفى مختلف القطاعات ، فظهر الاهتمام بالصناعات الثقيلةوالخفيفة ، واقامة المشروعات الانتاجية كمشروع السـد العالى وكهربة خزان أسوان ، واصـلاح الوادى الجديد وبث الوعى بين افراد الشعب للمشـاركة فى مشروعات التصنيع بأموالهم .

ولضمان التقدم الاقتصادى على أسس اشتراكية كان لا بد للدولة أن تأخذ بسياسـة التخطيط فى جميع القطاعات لحصرالطاقة البشرية وزيادتها وسـد حاجات البلاد المتزايدة ، والتغلب على جميع المشكلات ، والنهـوض بمختلف المرافق ، ودفع طاقة المجتمع كله نحو التقدم . ولهـذا وضعت المشروعات فى جميع الميادين على أساس من الدرس والبحث والتخطيط ، كمشروع السنوات الخمس ، ومشروع السنوات العشر .

وتسير هذه الاتجاهات الاشتراكية التعاونية فى اطار ديمـوقراطى ، يجمع طاقة الافراد ، وينميها ، ويضمن للفرد والجماعة حريتها وحقوقها ، ويحملها مسئولية العمل والانتاج ، ويكفل للجميع المساواة فى حق العمل ، وحق الحياة الكريمة ، والمشاركة الذكية فى التوجيه العام . وكانتوسيلة هذا كله تنظيم المجتمع فى اتحاد قومى يمثل القاعدة الشعبية ، ويضمن الوحدة الوطنية ، ووضوح الاتجاه القومى المتماسك .

السياسة التعليمية وتطورها فى ضوء هذه الاهداف الجديدة :

وقد شملت الثورة التعليم الذى أخذ يعكس اتجاهات المجتمع الجديد فى ضوء سياسة تستمد اهدافها من حاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته ، لتكون أداة تطوير وتجـــديد فى ثقافته . ومن المعــالم الرئيسية لهـــذه السياسة :

- الاهتمام بالقاعدة الشعبية باتاحة الفرص لجميع الاطفال فى سـن الالزام فى المدارس الابتدائية ، حيث أن التعليم هو الاساس الاول فىتكوين وعى قومى ، ديموقراطى ،يساعد على بناء نظام سـياسى اجتماعى اقتصادى متين .
- الاهتمام بتوجيه وتدريب طاقات بشرية متنوعة ، تعمل فى المجالات الانتاجية الصناعية والزراعية والتجارية .

- الاهتمام باعادة النظر فى أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم فى ضوء الاهداف القومية ، واعادة النظر فى السلم التعليمى ، لتحديد العلاقة بين كل مرحلة وغيرها من المراحل .
- الاهتمام بتوجيه التعليم وجهة قومية ، وتدعيم الثقافة العربية وتحديدها فى ضوء الكشوف العلمية وتطبيقات العلم فى مختلف المجالات .
- الاهتمام بالتنظيم المدرسى والحياة المدرسية عن طريق اعادة النظر فى المناهج ، وتوفير خدمات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها لمساعدة التلاميذ على تكوين اتجاهات ديموقراطية اشتراكية تعاونية .
- الاخذ بمبدأ التخطيط الذى اصبح فلسفة واتجاها للدولة ، فى ميدان التعليم حتى يواجه حاجات البلاد المتغيرة المتزايدة فى تناسق واطراد .

وانعكست هذه الاهتمامات على قوانين التعليم منذ قيام الثورة فى ٢٣ يوليه ١٩٥٢ وكان أولها قانون رقم ٢١١ لعام ١٩٥٢ ، الذى قسم مرحلة التعليم الثانوى الى مرحلتين : المرحلة الاعدادية ، والمرحلة الثانوية.

ومع ذلك فقد ظهر من تطبيق هذا القانون عدة عيوب احاطت بالمدرسة الاعدادية ، فقد جعل مدة الدراسة بها أربع سنوات ، تقابل فى مجموعها السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائى والسنتين الاولى والثانية من التعليم الثانوى ، الامر الذى كان يغرى الكثير من تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية التقدم مرة بعد أخرى للالتحاق بالسنة الاولى الاعدادية فى امتحان مسابقة فى اللغة العربية والحساب . وهذه المسابقة عبارة عن امتحان لا يقيس استعدادات التلميذ ، ولا تبين ميوله بقدر ما يقيس ما حصله من معلومات .

ولهذا صدر قانون التعليم الاعدادى رقم ٥٥ عام ١٩٥٧ ، وقد جاء على أثر قانون ٢١٣ لعام ١٩٥٦ الخاص بتنظيم المدرسة الابتدائية ، وتوحيدها فى مدرسة واحدة تمتد ست سنوات متصلة ، وتكون لجميع الاطفال الذين فى سن الالزام (من السادسة الى الثانية عشرة) . وقد هدف قانون رقم ٥٥ عام ١٩٥٧ الخاص بالتعليم الاعدادى الى مايأتى :

١ - القضاء على التداخل والازدواج بين الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية والاولى والثانية الاعدادية .

٢ - رفع سن الالتحاق بالمدرسة الاعدادية الى ما بين الثانية عشرة الى

الرابعة عشرة لجميع التلاميذ المتقدمين للالتحاق بهـــذه المرحلة اذ رؤى أن سن العاشرة (وهى السن التى كانت تسمح للتلاميذ بدخول المدرسة الاعدادية فى نظام ١٩٥٣) ليست هى السن التى تتكشف فيها استعدادات كل الاطفال ، فكلما تأخر الاولاد فى السن تكشفت استعداداتهم وميولهم على نحو أوضح .

٣ ـ جعل المرحلة الابتدائية قائمة بذاتها حيث انها القاعـدة التى ينبغى لجميع التلاميـذ فى سن الالزام التمتع بها ، ثم تحـديد العلاقة بين المدرسة الاعدادية والمرحلة الثانوية . فقد جعل هذا القانون المرحلة الاعدادية مرحلة قائمة بذاتها ـ ومدتها ثلاث سنوات ـ كلا منهما له خصائصه وأهدافه ومشكلاته .

وفى هذا التنظيم أنشأت الوزارة المدرسة الاعدادية العملية ليلتحق بها التلاميذ الذين لا تمكنهم ظروفهم من متابعة الدراسة الاعدادية العامة . وهذه المدرسة تقدم الوانا من الخبرات تتيح للتلاميذ الفرصة لاكتســاب انواع من المهارات يتمكنون بها من مواجهة الحياة العملية ، وتحمل تبعاتها ومسئولياتها ، أى أنها مدرسة اعدادية تعد تلاميذها للحياة العملية .

ومع ذلك ينبغى أن يلاحظ أن مفهوم التعليم الثانوى يتسع ليشمــل المرحلة الاعدادية ، مع تميزها فى اطاره العام ، حيث أن كل مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نمو نفسى معين . ومدارس ما بعــد المرحلة الاولى (التعليم الثانوى) تتقبل الاولاد والبنات عند بداية انتقالهم من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقــة ـ وهى مرحلة تتميز بخصائصــها الجسمية والعقليــة والانفعالية والاجتماعية .

وقد عبر السيد وزير التربية والتعليم عن وضع هذه المرحلة فى تقريره فى اغسطس ١٩٥٧ اذ يقول :

« اما المرحلة الاعدادية فهى مرحلة وسطى مستحدثة ، بين مرحلتى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بأنواعــه المختلفة ، وهى مرحلة اعــداد واختبار للقوى والاســتعداد والميــول ، لتبين اى الطرق يجب أن يسلك التلميذ بعدها ليحقق النفع لنفسه ولبلاده .

ويتقدم الى هذه المرحلة كل من يرغب فى الاستمرار فى التعليم ، واساس القبول فيها هــو المسابقة بين ذوى الاســنان المتقاربة بين التلاميــذ والتلميذات ، تطبيقا لمبدأ الفرص المتكافئة للجميع ، فأى المتقدمين كان أكثر استعدادا واهلية للتعليم دخل المدرسة الاعدادية ، حيث يقضى ثلاث سنوات يتجه بعدها الى حيث أعد نفسه وأعدته ميوله . ففى هذه المرحلة تتكشف ميول التلاميذ وإهلياتهم ، ومدى قابليتهم ، ونوع هذه القابلية » .

وظهور المدرسة الاعدادية ، على هذا النحو ، وتنظيمها ، يعتبر مرحلة جديدة من مراحل تطور فكرة التثقيف العام أو التربية العامة التى هى وظيفة أساسية من وظائف التعليم الثانوى ، وقد ظهرت التربية العامة فى المدارس الثانوية ، قبل هذا التطور الجديد ، الا أنه كثيرا ما كان يختلط مع وظيفتها الثانية باعتبارها مرحلة اعداد الشباب للتخصص ، وقد تمثل هذا الخلط فى تنظيم عام ١٩٢٥ ، وحاول تنظيم عام ١٩٣٥ أن يحدد فترة التخصص وفترة الثقافة العامة ، غير أنه أبقى على التنظيم الاول للمدرسة الثانوية بجعلها خمس سنوات متصلة ، فمن يلتحق بها يتقرر مستقبله منذ البداية أما هذا التنظيم الجديد فانه يتضمن ما تهدف اليه السياسة التعليمية ، فى الوقت الحاضر ، بمن جعل هذه المرحلة الاعدادية مرحلة الثقافةالعامة تشمل أكبر عدد من التلاميذسواء التحقوا بعدذلك بالمدرسة الثانوية وتقرر مستقبلهم فى اتجاهها على هذا الاساس ، أم أنهم التحقوا بمدارس أخرى ، وانخرطوا فى ميادين أخرى من النشاط .

ولتحقيق هذه الوظيفة وجهت الوزارة عنايتها نحو تطوير المناهج لهذه المرحلة ، ومن ذلك انها اهتمت بالثقافة ، والمعلومات الاساسية الضرورية ، وبالنواحى التى تكسب التلاميذ بعض المهارات العملية ، بقصد تهيئتهم للعمل فى ميادين الحياة الخارجية ، مع الاحتفاظ فى نفس الوقت بطابع المدرسة الاعدادية العامة .

والمدرسة الاعدادية ـ كجزء من التعليم الثانوى ـ تقوم بوظيفة اخرى هامة للمدرسة الثانوية العامة ولانواع المدارس الثانوية الاخرى ، وهى وظيفة التوجيه والانتقاء والاختيار اذ أن الهدف الاساسى منها هو « تهيئة فرص النمو للتلاميذ فى مختلف نواحى النشاط الدراسى والعملى والاجتماعى ، وتوفير وسائل الكشف عن ميولهم واستعداداتهم التى تعين على توجيههم الى نوع التعليم الثانوى الذى يصلحون له . » (١)

وهذه الوظيفة الانتقائية للمدرسة الاعدادية تتم بتحديد القبول بها على أساس المسابقة من التلاميذ الذين أتموا المرحلة الابتدائية بمعرفة المناطق التعليمية على أن يؤخذ فى الاعتبار عامل السن والامتياز فى المستوى التحصيلى لتحديد الاعداد التى تقبل فى المرحلة الاعدادية فى حدود ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية ومن ناحية أخرى لما كان أغلب الناجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية قد درجوا على الاتجاه الى التعليم الثانوى وبالتالى الى التقدم للقبول بالجامعة ، بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية

---

(١) القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن التعليم الاعدادى .

العامة ، فقد اتجهت السياسة التعليمية الى ضغط القبول بالمدارس الثانوية العامة بحيث لا تزيد نسبة الملتحقين بالثانوى العام عن ٤٠ ٪ من المنتظر حصولهم على الاعدادية (١) .

ويبدو أن هذا الاتجاه وهذه الاجراءات تتضمن تحولا فى السياسة التعليمية ، امتازت به عن السياسات التعليمية قبل الثورة . اذ أنها تهدف الى ان تحدث تطورا كبيرا ، قائما على تخطيط بعيد المدى ، فى الهرم التعليمى الذى نما فى العهود السابقة بشكل غير طبيعى بحيث لم يعط القاعدة فى التعليم الاهمية الجديرة بها من حيث اتساعها وطولها وعرضها ، فجاء التكوين التعليمى مقلوبا . أما هذه السياسة الجديدة فقد أولت التعليم الابتدائى — باعتباره قاعدة التعليم ، وأساس التماسك الاجتماعى — عنايتها الاولى ، مع الاهتمام فى نفس الوقت بتنويع المرحلة التالية وتوجيهها لمقابلة حاجات البلاد .

فمن ناحية نسبة التوسع فى التعليم الابتدائى الى التوسع فى التعليمين الاعدادى والثانوى العام ، أصبحت كبيرة حتى يأخذ الهرم التعليمى شكله الطبيعى فى بلادنا ، فيتعهد أطفال الامة بالتعليم والتثقيف العام ثم يعد من أظهر استعدادا منهم لمواصلة التعليم ليقوموا بدور القيادة على المستويات المختلفة ، ثم ان تكاليف انشاء مدرسة ثانوية تكفى لانشاء أربع مدارس اعدادية ، وتكاليف مدرسة ثانوية تكفى لانشاء ست مدارس ابتدائية كما أن انشاء مدرسة اعدادية جديدة لخمسمائة تلميذ تلقوا الدراسة الابتدائية ، لابد وان يترتب عليه حرمان ألف تلميذ لم تتح لهم أية فرصة من فرص التعليم . وان انشاء مدرسة ثانوية معناه حرمان الفى تلميذ (٢) .

وبمقتضى هذه النظرة رسمت الوزارة فى مشروعات المستقبل على أساس قبول حوالى ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية بالصف الاول بالتعيلم الاعدادى العام ، وتوزيع المستجدين بنسبة ٧٥ ٪ الى ٢٥ ٪ من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمعانة . ومع أن نسبة الـ ٢٠ ٪ تكاد تكون ثابتة كل عام . فان اعداد المقبولين تتزايد بتزايد عدد المتخرجين فى المدارس الابتدائية ، غير انها تقل عن الزيادة الحاصلة فى التعليم الاعدادى الفنى ، كما يتضح من الارقام الآتية :

---

(١) سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم المركزية . العدد التاسع . ديسمبر ١٩٦٠ .

(٢) كمال الدين حسين : التربية والتعليم فى خمس سنوات ، القاهرة . اغسطس ١٩٥٧ ص ١٠ و ٢١ و ٢٣ .

السنة	عدد الطلاب فى الاعدادى العام	عدد الطلاب فى الاعدادى الفنى
١٩٥٨ – ١٩٥٩	٢٤٧ر٧٩٢	٢٩ر٧٣٥
١٩٥٩ – ١٩٦٠	٢٤٩ر١٢٩	٣٤ر٠٩٨
١٩٦٠ – ١٩٦١	٢٠٧ر١١٤	٤٥ر١٣٤
١٩٦١ – ١٩٦٢	٢٢٤ر٩٥٠	٥٠ر٥٦٤
١٩٦٢ – ١٩٦٣	٢٤٨ر٠٩٢	٥٧ر٥٣٤
١٩٦٣ – ١٩٦٤	٢٦٧ر١٤١	٦٦ر٧٨٤
١٩٦٤ – ١٩٦٥	٢٨٨ر٥٨٧	٧٦ر٠١٣

أما المدرسة الثانويةالعامة فقد تحددت وظيفتها والهدف منها فىاعداد التلاميذ ، بوصفهم أعضاء ، وأفراد فىالمجتمع ، من الناحيتين الاجتماعية والنفسية ، وتنمية ميولهم الفردية وهواياتهم ، وتزويدهم بالعلوموالفنون التى تؤهلهم لمتابعة الدراسة الى التعليم العالى والجامعى . وتتكافأ فرص القبول بين المتقدمين للمدارس الثانوية فى حدود السن المقررة على اساس مجموع درجات التلميذ فىامتحان الشهادة الاعدادية (١) .

فالتعليم الثانوى يتجه لمن لديهم استعدادات عقلية تمكنهم من أخذ مراكز القيادة فى المجتمع . وعلى هذا الاساس لا يقوم التمييز بين التلاميذ الذين يدخلون التعليم الثانوى ، والذين لا يقبلون به لا يكون أساسه الثروة أو المركز الاجتماعى ، وانما اساسه القدرة والاستعداد . والغرض من استثمار مالدى التلاميذ من امكانيات ، وتهيئة الفرص لاعداد من سيكون منهم المفكرون وذوو الرأى والمهارة ، الذين يتولون الاعمال ذات المسئولية فى المستقبل ، ويقع على عاتقهم عبء قيادة جهود الامة فىمختلف ميادين النشاط .

وفى ضوء هذه الوظيفة وهذا الهدف العام قصر القبول فى التعليم الثانوى العام على العناصر الممتازة علميا من بين المنتهين فى المرحلة الاعدادية . ولضمان جودة هذا التعليم ، وجودة التعليم الجامعى ، المؤدى له ، تبعا لامكانيات البلاد وسياسة التخطيط التى تهدف الى تنظيم الهرم التعليمى على أسس طبيعية قصر القبول بهذا التعليم على ٤٠ ٪ من مجموع التلاميذ المنتظر نجاحهم فى الشهادة الاعدادية . ويقابل هذا الزيادة المطردة فى اعداد التلاميذ فى التعليم الفنى . غير انه يلاحظ أن الزيادة المستمرة فى عدد المتخرجين فى المرحلة الاعدادية سوف يترتب عليها زيادة عدد التلاميذ الذين يقبلون بالتعليم الثانوى العام فى حدود ٤٠ ٪ من هؤلاء التلاميذ . والارقام التالية توضح نسبة الطلاب فى التعليم الثانوى

---

(١) المرجع السابق ص ٥ .

العام الى عدد الطلاب فى التعليم الثانوى ، وفى نفس الوقت الزيادة الحاصلة فى التعليم الثانوى العام وذلك فى السنتين ١٩٥٩/٥٨ و٥٩/١٩٦٠ .

السنة	عدد الطلاب فى الثانوى العام	عدد الطلاب فى الثانوى الفنى
١٩٥٨ — ١٩٥٩		٥٠ر٠١٢
١٩٥٩ — ١٩٦٠	١٢٠ر٧٦٧	٦٠ر٣٤٧

وتتجه الوزارة الى تنسيق توزيع الطلاب المنتهين من المرحلة الاعدادية العامة على الوجه الآتى :

٤٠ : ٤٥ ٪ التعليم الثانوى العام
٤ ٪ التعليم الثانوى النسوى
٣٠ ٪ التعليم الثانوى الفنى
١١ ٪ دور المعلمين والمعلمات العامة

وعلى هذا الاساس يتبقى نسبة حوالى ١٢ ٪ من خريجى المرحلة الاعدادية العامة ، وهذه النسبة تمتصها ميادين الانتاج المختلفة فى الحياة كقوى عاملة ، بل ان هناك اعدادا كبيرة منهم تمتصها مراكز التدريب المهنى — التابعة لوزارة الصناعة — والمصانع الحربية ، ومدارس ضباط الصف بالقوات المسلحة .

أهداف المدرسة الثانوية فى المجتمع العربى الجديد :

تقوم فلسفة التعليم الثانوى ، فى المجتمع العربى الجديد ، على انه لون من الوان العناية التى ينبغى ان تبذل فى سبيل تربية القادة ، اذ بقدر ما يبلغ هؤلاء القادة من الكفاية والنضج العقلى والخلقى يكون حظ البلاد من التقدم والنهوض ، وحظ الحياة الديموقراطية والقومية فيها من الانتظام والقوة فالديموقراطية والقومية ، كما انهما يجب ان يقوما على قاعدة شعبية واعية متماسكة ، يجب أن يتوافر لتحقيقها وتدعيمها التوجيه من قيادة قديرة صالحة ولما كان التعليم الثانوى هو الطريق لاعداد هذه القيادة فى مرحلتها الاولى ، اتجهت الجهود للاهتمام بكيفه ووسائله ، لتحقيق هذه الغاية .

فأهداف التعليم الثانوى ، فى بلادنا ، قد رسمت فى حدود الفلسفة القومية ، وهى الفلسفة الاشتراكية الديموقراطية التعاونية ذات الاطار العربى القومى المتحرر ، القائم على الايمان بالمعايشة السلمية بين أمم العالم . وتتضح هذه الاهداف ، من ناحية أخرى ، فيما تتخذه المدرسة

الثانوية من طرق واساليب وتنظيمات تترجم بها هـذه الاهداف لتصبح وحدات سلوكية عند الشباب .

وفيما يلى اهم هذه الاهداف التربوية ووسائل تحقيقها فى المدرسة الثانوية :

اولا ــ تنمية القومية العربية وتدعيمها :

لما كانت القوميةالعربية باهدافها السياسية والاقتصاديةوالاجتماعية ، هى الاطار الفلسفى الذى تقرر فيه مصير المجتمع العربى ومستقبله ، فان المدرسة الثانوية ــ باعتبارها الطريق لاعداد الطاقة البشرية التى ينبغى أن تتحمل مسئولية البناء فى هذه القومية . تهدف الى تنمية معنى القومية العربية من حيث انها قيمة كبرى ، ننشد تحقيقها ــ سلوكيا ــ لتحرير الوطن العربى ، ورفع مستوى المعيشة لجميع ابنائه ، والقضاء على ما فيه من متناقضات ، ومظاهر تخلف مادى واجتماعى .

ولما كان من خصائص العالم الذى نعيش فيه ، التضارب بين المذاهب الاقتصادية والاجتماعية ، ولما كان دعاة هذه المذاهب يعملون على استخدام جميع الوسائل لاجتذاب عناصر الشباب والتأثير عليهم ، فان من أهداف المدرسة الثانوية العربية ــ التى تتناول الشباب فى أدق مراحل تطور حياتهم الفكرية ــ تبصير التلاميذ بخصائص قوميتهم باعتبارها طاقة تحررية تهدف الى محاربة الاستعمار والاستغلال والتبعية والرجعية فى جميع صورها واشكالها وتهدف فى نفس الوقت الى تأكيد حرية الفرد وافساح مجالات الانتاج والعمل امامه ، واستثمار ما لديه من امكانيات وطاقات فى هذه المجالات على المستوى المحلى الاقليمى والعربى الشامل .

ولتحقيق هذا الهدف تهتم المدرسة الثانوية بدراسة المجتمع العربى وربط هذه الدراسة بمقررات المواد المختلفة ، كذلك تهتم بتطوير مناهج اللغة العربية باعتبارها الدعامة الرئيسية لثقافتنا وعروبتنا ، وبتنمية القيم الروحية فى تراثنا عن طريق تطوير مناهج التربيةالدينية وغيرها من نواحى النشاط المدرسى .

ثم ان مناهج المدرسة الثانوية قد اتسعت لتشمل لغات اجنبيةمختلفة هى : الانجليزية والفرنسية والايطالية ، والالمانية دون أن يكون لاى هذه اللغات الغلبة على غيرها كما حدث فى المدرسة الثانوية فى القرن التاسع عشر والقرن العشرين حتى قيام الثورة عندما كانت اللغتان الانجليزية والفرنسية هما اللغتان الاوربيتان الوحيدتان فى منهج المدرسة الثانوية . وبمقتضى المناهج المشتركة التى وضعت بمقتضى الوحدة الثقافية العربية

عام ١٩٥٨ ، رؤى أن يقتصر على اختيار الطالب للغة أجنبية واحـــدة فى الاقليم الجنوبى كما هو الحال فى مدارس الاقليم الشمالى ، وذلك رغبة فى تمكين الطالب من اتقان لغة واحدة أجنبية بالاضافة الى لغتــه القومية . ومن الواضح أنّ هذا الاتجــاه فى مناهج المدرسة الثانوية يساير الاتجــاه القومى العام وهو التحرر من أى نفوذ ثقافى أجنبى من ناحية ، وتأكيدحرية الاختيار بمقتضى المصلحة القومية العامة .

ثانيا ــ تنمية الحساسية الاجتماعية :

ومن أهداف المدرسة الثانوية تنمية الايجابية والقــدرة على المشاركة الفعلية فى احداث المجتمع وتوجيهها ، ودفع عجلة الحياة الديموقراطيــة التعاونية ، وطريقها لهذا كله تنمية الحساسية الاجتماعية عنــد الشباب بأن تتيح للطالب والطالبــة فهم دوره فى المجتمع ، بحيث يدرك كل من الجنسين حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فردا فى مجمــوع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة الحديثة ، وبالنسبة للتغير الاجتماعى الذى يشمل أسلوبنا فى الحياة الاجتماعية .

وتشترك فى تحقيق هذهالغاية جميع المواد الدراســية التى تساعد الطالب على اكتساب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يدرك مشكلات مجتمعة وأهدافه ، ووضعه فى العالم الخارجى .

وتتجه طرق التدريس الى اكساب الطلاب اتجاهات وقيما جــديدة تتفق مع القيم والاتجاهات التى ننشدها فى المجتمع الجديد مثل ممارسة العمل التعاونى والتدريب على الاقتصاد فى الخدمات ، واحترام العمــل اليدوى ، والاهتمام بالتطبيقات العملية عن طريق المناقشــة الموجهة ، والاستجابة للعمل فى فريق ، والاكثار من الزيارات للمؤسسـات ، ومبادرة العمل فى البيئة ، ومزاولة بعض الاعمال ذات الصبغةالصناعية والتجارية ، ونشر الوعى المهنى عن طريق دراسة مجالات العمــل وانواع الصناعات الميسرة فى البيئة المحيطة ، وتنمية الوعى التخطيطى بحيثيشترك التلاميذ فى رسم الخطط العمل المدرسى والنشاط الرياضى والاجتماعى ، وبحيث تتزايد فى سلوكهم عادات التنظيم ، وبعــد النظر والاستعداد لمواجهــة المشكلات بناء على تخطيط سابق .

وتحقيق هذه الاتجاهات والقيم حتم على المدرسة الثانوية ــ وغيرها من المدارس ــ للخروج من عزلتها التقليدية الى أحاطتها نتيجة الاوضاع الثقافية فى الماضى ، للتفاعل مع البيئة التى تخدمها ، ولتتضح الخدمات التى يمكن أن تؤديها البيئة للمدرسة ، وتلك التى يمكن أن تؤديها المدرسة للبيئة .

وقد اتخذت لذلك عدة وسائل منها :

- فتح أبوابهـــا للاهالى ، وتمكينهم من الانتفــاع بالمكتبة والملاعب وصالات الاجتماعات .
- الاشتراك فى الرحلات المدرسية والحفلات الثقافية .
- دراسة مشكلات البيئة واتجاهاتها .

ثالثا ــ تنمية الاتجاه العلمى :

لقد أصبح من اهداف المدرسة الثانوية ، فى هــذا العصر الذى امتاز بتقدم العلم وتطبيقاته فى مجالات الحياة ، تنمية اسلوب التفكير العلمى عند الشباب بما يساعدهم على النظرة الموضوعية لمشكلات الحياة ، والتخلص من المعتقدات الفاسدة ، والتعصب الاعمى ، والتخلص كذلك من أساليب التفكير الخرافى والتواكلى وذلك عن طـــريق بحث المشكلات ، وتشجيع أسلوب المناقشة والقراءة واعداد البحوث والدراسة النقدية ، ومتابعـة الاحداث الجارية .

وكان للاتجاه العلمى الذى أخذت به البلاد أثره على المدرسة الثانوية اذ أصبح من أهــدافها اعداد اجيال من المواطنين يتمكنون من مواصـلة الدراسة العلمية وليكون منهم طبقة تفيد فى ميادين الانتاج والتقدم العلمى والتطبيق العملى فى هذاالعصر الذى تتوالى فيه الاكتشافات العلميـة . ولهذا بدأ التحول الظاهر فى ميادين التخصص فى المدرســـة الثانوية من الاقسام النظرية الى الاقسام العلمية ، فنقص عدد الطلاب فىالقســم الادبى فى المدرسة الثانوية العامة فى السنة الثانية من ٢٩٪ عام ١٩٥٦/١٩٦٧ الى ٢٦ ٪ عام ١٩٥٧/١٩٥٨ ثم الى ٢٢ ٪ عام ١٩٥٨/١٩٥٩ بينما اضطردت الزيادة فى عدد الطلاب فى القسم العلمى من ٦٥ ٪ عام ١٩٥٦/١٩٥٧ الى ٧٢ ٪ عام ١٩٥٧ / ١٩٥٨ ثم الى ٧٨ ٪ عام ١٩٥٨ / ١٩٥٩ . وبالمثــل حدث هذا التحول فى السنة الثالثة فقد تناقص عدد الطلاب فى السنوات الدراسية ١٩٥٦ / ١٩٥٧ و ١٩٥٧ / ١٩٥٨ و ١٩٥٨ / ١٩٥٩ من ٣٥ ٪ الى ٢٨ ٪ الى ٢٦ ٪ ، بينما اضطردت الزيادة فى القسم العلمى من ٦٥ ٪ الى ٧٢ ٪ على التوالى .

رابعا ــ تنمية الاتجاه العملى :

ومن أهداف المدرسة الثانوية فى هذا المجتمع الجديد الذى يأخــذ بالتصنيع ، ويسعى الى التحــرر الذاتى والعمــــل على رفع المستوى الاقتصادى بين مختلف طبقات الشعب ، تنمية الاتجاه العملى ، والعقلية

التجريبية عند الشباب حتى يتمكن كل منهم من توجيه نفسه فى مجالات العمل سواء من انخراط فى التعليم الجامعى او من خروج الى ميدان العمل مباشرة .

ولهذا كان الاتجاه فى خطة الدراسة ومناهجها فى المرحلة الثانوية العامة الى ايجاد التوازن بين المواد التطبيقية والاكاديمية والاهتمام بالدراسات العملية الفنية فى مختلف الميادين حتى يمكن لخريجى المدارس الثانوية العامة ممن لا يلتحقون بالمعاهد العليا والكليات الجامعية مواجهة الحياة ومشكلاتها العملية ، واتاحة فرص مجالات العمل المختلفة امامهم .

ولتحقيق ذلك كونت الوزارة لجنة لبحث امكان صبغ الدراسة فى المدرسة الثانوية بالصبغة العلمية والعملية واتاحة الفرص للتلاميذ لاستغلال أوقات فراغهم ، والكشف عن قدراتهم ، وتنشيط ميولهم ، وقدح استعداداتهم ، وغرس حب العمل اليدوى فيهم حتى يمكنهم المساهمة فى المجالات العملية ، خصوصا لهؤلاء الذين لايستطيعون الالتحاق بالجامعة ، فضلا عن الرغبة فى تزويد الطلاب الذين سوف يواصلون الدراسة بالجامعة بالنواحى العلمية والعملية التى تجعلهم اقدر على استساغة التعليم الجامعى ، وتمثيل قدر أوفى من المعلومات المدعمة بالمران والممارسة ، وتحقيق قدر أوفر من النجاح سواء فى حياتهم الدراسية او العملية فى المستقبل ، وتمكينهم من فهم بيئتهم ، وتوثيق علاقاتهم بمجالات النشاط فيها ، ولهذا قررت هذه اللجان تجريب ما أسمته بالثقافة المهنية فى بعض المدارس تمهيدا لنشرها فى المدارس الثانوية العامة . وفى ذلك تطعيم لهذا التعليم بالصبغة العملية الفنية . وقد تبع ذلك ادخال مادة الثقافة المهنية فى المنهج الدراسى فى اربع مدارس ثانوية ومن ثم وضعت خطة عامة للمدرسة الثانوية لتطبق عام ١٩٦٠ / ١٩٦١ على النحو التالى :

المـــواد	القسم الادبى أولى	القسم الادبى ثانية	القسم الادبى ثالثة	القسم العلمى ثانية	القسم العلمى ثالثة
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	٢
اللغة العربية	٦	٧	٧	٥	٥
اللغة الاجنبية	٥	٧	٧	٤	٤
التـــاريخ	٢	٣	٣		
الجغـــرافيا	٢	٣	٣	١	١
الاقتصاد والاجتماع والفلسفة	—	٢	٣		
الطبيعـــة	٢	—	—	٣	٣
الرياضـــيات	٣	٢	٢	٦	٦
الكيميـــاء	٢	—	—	٣	٣
التاريخ الطبيعى	٢	—	—	٣	٣
التربية الرياضية والعسكرية	٣	٣	٣	٣	٣
الثقافة المهنيـــة	٨	٨	٨	٨	٨
المجمـــوع	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨

وقد روعى فى منهج الثقافة المهنية ما يأتى :

١ ـ أن الدراسة بالسنة الاولى عامة وتشمل التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة زراعى للبنين أو اقتصـاديات المنزل للبنات وتجارى وصناعى وهى متماثلة لكافة التلاميذ للكشف عن ميولهم . فهى لاتحوى دراسات عميقة .

٢ ـ وتبدأ المدرسة فى السنة الثانية بست حصص فى فرع واحـد من فروع التعليم الفنى ، اثنتان منهما عامة واربعة تعمقية ويكمـل الطالب أو الطالبة الحصتين الباقيتين من الثمانية حصص فى فـرع آخر من فروع التعليم الفنى .

٣ ـ يستمر الطالب فى السنة الثالثة فى الدراسة التعمقية التى اختارها فى السنة الثانية فتخصص لها الحصص الثمانية دون اى دراسـة عامة (١) .

ونلاحظ على هذه الخطة أنها قد حذفت اللغة الاجنبية الثانيـة التى كان مخصصا لها أربع حصص أسـبوعيا ، ثم أضافت الثمانى حصص فى الثقافة المهنيـة الى منهج المدرسة الاكاديمى وبذلك يبقى كيان المدرسـة الثانوية العامة كما هو من ناحية الابقاء على المواد النظرية .

ويبدو أن هذاالاتجاه يتفق مع ماورد فى المناهج المشتركة فى ميثـاق الوحدة العربية الثقافية اذ جاء فيها بشأن مناهج المرحلة الثانوية : « لمـا كان هناك كثير من تلاميذ المرحلة الثانوية يقف بهم تعليمهم عند نهاية هذه المرحلة ولا يواصلون الدراسة فى الجامعة او غيرها من المعاهد العليـا اصبح من واجب المدرسـة الثانوية أن توفر لتلاميذها الفرص اللازمة للتدريب على العمل فى الحياة العامة حتى اذا خرجوا الى الحياة العملية واجهوا تلك الحياة مزودين باعداد سابق مناسب وبخبرات عملية نافعة » . (٢)

خامسا ـ تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ :

ومحور نشاط المدرسة الثانوية ـ شأنها شأن مراحل التعليم الاخرى ـ هو التلميذ . غير أنهـا تنفرد عن المرحلة السابقة لها والمرحلة اللاحقة لها كذلك ، بأنها تتناول الشباب فى فترة يحتاجون فيها الى توجيه قائم على بصر ودراسة حتى تتضمن النمو المتسق لشخصية كل طالب .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ـ لجنة ادخال التعليم الفنى العام . بشـأن مقترحات اللجنة عن المدارس الممكن تطبيق التجربة فيها واهداف هذه الدراسة ١٩٥٩/٧/١٤ .

(٢) ميثاق الوحدة العربية . المناهج المشتركة ص ٤٧ .

ويعد هذا الهدف للمدرسة الثانوية هو محور الاهداف كلها اذ يتركز حوله ما ينشده المجتمع الجديد من تربية قادة من بين أوساط الشباب قادرين على العمل الايجابى ، متحررين من القلق والصراع النفسى ، مدركين لدورهم فى البناء والتغير الاجتماعى .

ووسائل المدرسةالثانوية لتحقيق ذلك كثيرة : فهى تهدف الى تنمية العادات الصحية السليمة بين التلاميذ ولهذا أدخلت نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفةاجبارية وشجعت انشاء الجمعيات التعاونية واشراك التلاميذ فى اداراتها ، وتنظيم أعمالها بمايحقق نشر الوعى التعاونى . واهتمت بالكشف عن الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم ، كما اهتمتبالتربية الدينية ، واعادة وضع مناهجها وطرق تدريسها بما يضمن التمسك بمبادىء الدين ، وتنمية التربية الروحية التى تعتبر ركنا أساسيا منأركان تدعيم المجتمع الجديد .

وهناك اتجاه تعمل المدرسة الثانوية للاخذ به حتى تساعد التلميذ على تكوين شخصيته ،واتاحة الفرص له لتنمو قدراته الى أقصى حد ممكن ، ويتعرف على امكانياته واستعداداته حتى يستطيع التكيف مع مجالات النشاط الاجتماعى والاقتصادى فى البيئة . هذا الاتجاه هو الاخذ بنظام التوجيه النفسى ، الذى يساعد كذلك على حل المشكلات التى يتعرض لها الطالب فى هذه المرحلة مثل الغش والسرقة والتمرد علىالنظام والاهمال فى الاستذكار ومشكلة اختيار نوع الدراسة التى يجب أن يتابعها الطالب واختيار المهنة المناسبة . ومن ثم يتضمن هذا الاتجاهفىادخال نظام التوجيه فى المدرسةالثانوية التى تتمكن من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات التلاميذ فى الاتجاهات السليمة . وقد تقرر ادخال هذا النظام فى بعض المدارس على سبيل التجربة . وتهدف التجربة الى تخصيص موجه لكل ٣٠٠ تلميذ أو تلميذة فى المدرسة الثانوية المختارة على أن يتم اختيار هؤلاء الموجهين من بين الذين أعدوا فى برامج التأهيل بكلية التربية قسم الارشاد النفسى حتى يساعدوا التلاميذ على التعرف على قدراتهم الحقيقية ومن ثم يتجهون الى نوع التعليم الذى تؤهله لهم هذه القدرات (١) .



---

(١) وزارة التربية والتعليم ـ مكتب الوكيل المساعد لشئون التعليم العام ـ محضر المناهج الثانى للجنة . بحث مشكلة القسم الاولى من التعليم الثانوى العام ١٩٦٠/٥/١٦

العوامل التى تهيئ للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية

للدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية

أولت التربية الحديثة التلميذ قدرا كافيا من الاهتمام ، علما وعملا ، نظرا وتطبيقا ، وصار حديث المربين وفعلهم مركزا على الطفل ، وغدا شعارهم فى تحسين العملية التعليمية أن « أقم وزنا واعتبارا للطفل ... اعرف نفسيته .. راع مشاعره وحاجاته .. قدر امكاناته وقدراته .. هيء له البيئة التعليمية الصالحة التى تؤدى الى نموه الى أقصى درجة ممكنة فى الاتجاه المرغوب فيه ... » وهكذا .. الى آخر ما نعرفه من صيحات التربية الحديثة .

وشغل المربون بالتلميذ الطفل ، واستغرقوا ــ او استغرق بعضهم على الاقل ــ فى هذا الاتجاه ، الى الحد الذى ألهاهم عن كثير من العناصر الاخرى المتضمنة فى العملية التعليمية .

لكن فى السنوات الاخيرة وجهت نتائج بعض الابحاث ، وخاصة فى الادارة التعليمية ، الانظار الى ضرورة الاهتمام بالمعلم الرجل ، او المعلمة المراة ، واكدت ان الاهتمام بالتلميذ الطفل لا يمكن ان يتحقق ما لم يسبقه او يصاحبه اهتمام بهذا المعلم أو المعلمة .

ومن هنا أخذت الاضواء تتسلط على المدرس واخذ المدرس ينال نصيبه من العناية ، على الاقل فى الابحاث التربوية . وغدا أحدث شعار للتربية الحديثة ان « أقم وزنا واعتبارا للمدرس .. انه خط الدفاع الاول والمباشر فى العملية التعليمية .. اعرف نفسيته .. راع مشاعره وحاجاته .. قدر امكانياته وقدراته .. هيء له الجو المناسب ــ من الناحيتين المادية والمعنوية ــ للعمل والنمو فى مهنته الى أقصى درجة ممكنة .. ، فهذا أضمن سبيل لتحقيق شرط الاهتمام بالطفل ، وتحسين العملية التعليمية بالفعل ... » .

غير ان هذه الصيحة ، فيما يبدو ، اختلطت فى بعض الاحوال بما درج عليه بعض المتحدثين والباحثين ، منذ قديم الزمان ، من تصور المدرس ودوره فى العملية التعليمية من منظور مثالى ابدى . لقد رسمه هؤلاء المتحدثون والباحثون كائنا فوق البشر ، وجعلوا دوره فى مرتبة تالية للنبوة ، ومن ثم طالبوه بما فى مقدور البشر وغير مقدوره على السواء

فعليه ، مثلا ، أن يكون متنزها عن الماديات ، مثالا في التضحية بصحته الجسمية وسلامته النفسية ، وحتى بمستقبل أسرته ، نموذجا ملائكيا في العلاقات مع غيره ، مبدعا في العملية التعليمية ، بل خالقا للعملية التعليمية — ولو من العدم . كل هذا بصرف النظر عن امكانات الزمان والمكان وظروفهما ...

هذه النزعة المثالية الغيبية في تصور المدرس وعمله قد تخلب لب بعض المشتغلين بالتعليم ، وقد تصبح لنا أملا نرجوه في كل مدرس ونسعى الى تحقيقه ، الا أنها لاتبدأ من الواقع على كل حال ، والتمسك بها ، ان أدى الى شيء ، لايؤدى — في نظرى على الاقل — الا الى المعالجة السطحية اللفظية لحقيقة عمل المدرس ومشكلاته ، اذ تهيب به أن يطابق واقعه صورته المثالية ، حتى ولو كان هذا الواقع بامكاناته وعوامله بعيدا كل البعد عن المثال .

ينبغى لنا ان نطرق موضوع المدرس ودوره من زاوية واقعية عملية — اى من حيث هو الآن في زمان ومكان معينين — واقع المدرس أنه انسان بكل ما تحمله الكلمة من معنى ، له حاجاته وقيمه واتجاهاته وآماله ، وله جانبه الشخصي وجانبه الاجتماعي ، وله طاقته وقدراته وامكاناته .
وهذا المدرس لايوجد في فراغ ، انما هو عنصر حى من عناصر كثيرة مادية وغير مادية ، مرئية وغير مرئية في المجال التعليمي الذى ينتسب اليه ، انه جزء من كل متفاعل يعمل فيه . وهذا الكل باجزائه وعلاقاته وظروفه يحدد عمل المدرس ودوره ، مثلما يؤثر عمل المدرس ودوره فيه — ولو بمقدار .

عمل المدرس ، اذن ، ليس تابعا لصورة مثالية غيبية مجردة من الزمان والمكان ، انما هو محصلة لعوامل كثيرة ، تتمثل في سيكلوجية هذا المدرس ، وامكاناته الذاتية ، والامكانات المادية والبشرية المحيطة به ، والعلاقات التى يخضع لها ، والتنظيمات التى يعمل فيها ، والقوى التى يتفاعل معها من حوله ومن فوقه ومن أسفل منه .

ومن ثم ، اذا كان لعمل هذا المدرس أن يتحسن ، ولدوره أن يتحقق على أكمل وجه ، وجب ان ننظر في كل العوامل السابقة — متضمنة المدرس نفسه — ونداب على تحسينها ، وبقدر مايدخل من تحسينات على هذه العوامل جميعا — اى بقدر مايدخل من تحسينات على المجال الذى يعمل فيه المدرس — يكون التحسن في المدرس ودوره ، وهذا التحسن ينعكس دوره على المجال ، وهكذا .. فاذا أردنا للمدرس ، من بعد ذلك ، أن يكون فوق البشر ، ولعله أن يكون في مرتبة تالية للنبوة —

على مثل ماينشد المثاليون ـ وجب علينا ـ حسبما يوصى الواقعيون ـ أن نوفر للمدرس من الداخل ومن الخارج الامكانات التى تجعله وعمله خليقين بذلك .

من هذا الباب « الواقعى » بمسلماته عن المدرس **انسانا وعنصرا حيويا فى مجال وجزءا متفاعلا فى** كل فى زمان معين ، نناقش موضوع المدرس عندنا وتحقيق دوره فى العملية التعليمية .

وسأتناول هذا المجال وهذا الكل من ثلاثة أبعاد تلتقى كلها عند المدرس ، على نحو ماتلتقى أبعاد المكعب عند زاوية رئيسية له »

البعد الاول : وهو مايصح أن نعتبره حسب تصورنا بعدا رأسيا ، يمتد من وزير التربية والتعليم ، وما يتصل به من أجهزة فوقية فى الوزارة ، الى المدرسة وما يتصل بها من ناظر ومدرسين .

البعد الثانى : وهو مايصح تسميته بهم من تنفيذ مناهج وتقديم خدمات توجيهية ، والى المدرسين الزملاء وما يتصل بهم من تنمية علاقات ، والى أولياء أمور التلاميذ وما يتصل بهم من قضاء حاجات ، والى أهالى البيئة ومنا يتصل بهم من الاسهام فى توفير خدمات .

أما البعد الثالث : فهو بعد الزمن ، الذى يمتد من الماضى الذى ترك بعض رواسبه فينا ، الى الحاضر الذى نعيشه ونتفاعل مع احداثه ، والى المستقبل الذى نأمله ونرجو أن نبنيه . وهذا البعد يتخلل البعدين السابقين فى المجال الذى يعملان فيه ، ويحدد للمدرس مكانه التاريخى ، سواء بالنسبة لنفسه كشخص له عمر فى التعليم ، أو بالنسبة لنفسه كصاحب مهنة عليها التزامات فى المرحلة الحاسمة التى نعيشها الآن .

اذا تأملنا البعد الاول ، وهو ماتصورناه البعد الرأسى فى المجال ، وجدنا تنظيمات مختلفة تمتد عليه ، رأسها الوزارة وتتمة هيكلها المنطقة التعليمية ، وربما القسم التعليمى ، ثم المدرسة التى ينعكس عليها مايدور فى الرأس ويسرى فى سائر أجزاء الهيكل من تخطيط التعليم ، ورسم لسياسته ، وتحديد لمقدراته المالية ، وصياغة لمناهجه ، وتقرير لخطط الدراسة فيه ، وتحديد لقواعد قبول التلاميذ ونقلهم ، ولنصاب المدرس وأعماله ، فضلا عن أجراء التنقلات والتعيينات والترقيات وتنظيم عمليات الاشراف والتوجيه والمتابعة .

ولسنا هنا بصدد الحديث عن هذه الاعمال فى تفصيل ، وتحليل

كيفية اجرائها ، وبيان مالها وما عليها من عواقب . انما يكفى — بقدر ما يسمح به المكان — أن نسجل بعض الملاحظات العامة على ترتيب تلك التنظيمات ومجرى نشاطها ، وأثر ذلك على المدرسة والمدرسين .

وأول هذه الملاحظات طول هذه التنظيمات على نحو يؤدى الى بعد المسافة بين خطوط التخطيط وخطوط التنفيذ ، بين خطوط التموين وخطوط العمل على الجهة المباشرة فى العملية التعليمية — حيث المدارس . يضاف الى هذا استمرار قيام النزعة المركزية هنا وهناك فى هذه التنظيمات مما يجعل الحركة من الخطوط الاولى الى الثانية تستغرق وقتا طويلا أحيانا ، وتسير بخطى وئيدة أحيانا أخرى . يظهر هذا واضحا فى بعض أعمال المناهج .. والمبانى والمعدات .. والكتب المدرسية .. وحركات تنقلات المدرسين وتوزيعهم على المدارس ..

الملاحظة الثانية : وهى مرتبطة بالاولى ، أن فى هذه التنظيمات تعانى بعض الصعوبات فى « الاتصال » ، وخاصة من أسفل الى أعلى ، اى من المدرسة الى الاجهزة الفوقية ، هذا بالاضافة الى تحكم الروتين وتعقد بعض الاجراءات فى بعض الاحوال ، وكل هذا يؤثر فى سرعة حركة المدارس ودفعها عجلة التعليم الى أمام بالمعدل المرجو منها فى العصر الذى نعيش فيه .

الملاحظة الثالثة : أن خطوط « السلطة » وخطوط « الهيئة » فى هذه التنظيمات تختلط على المدارس . بعبارة أخرى ان علاقة المدارس بالاجهزة الاخرى غير واضحة تماما لدرجة أنها لاتعرف أحيانا من أين تتلقى « الاوامر » و « السلطة » ومن أين تتلقى « النصيحة » « والتوجيهات » . يضاف الى هذا تعدد جهات الاتصال بالمدرسة الامر الذى يزيد العبء عليها والتضارب فى افعالها أحيانا كذلك .

الملاحظة الرابعة : ان هذه التنظيمات تعترف بالفصل بين العقول المخططة وبين الايدى المنفذة ممثلة فى المشتغلين على المستوى الاجرائى . ان المدرس مازال ينظر الى نفسه على أنه مجرد اداة تنفيذ بدرجة كبيرة ، ولم تتح له بعد الفرصة الكافية للاشتراك اشتراكا فعليا فى رسم الخطط المتصلة بالتعليم مع ما لهذا من أهمية بالنسبة له ولعمله وللتعليم . وليس معنى الاشتراك الفعلى أن يحضر المدرس بجسمه وعقله كل اجتماع يتعلق بوضع الخطط ، وانما معناه أن يؤخذ رايه بطريقة أو بأخرى قبل وضع الخطط وبعد تنفيذها . ولا يبقى على المدرس بعد ذلك الا ان يقيم رايه على أساس من العلم ومن الدراسة العميقة .

عملية الفصل بين العقـول المخططة والايدى المنفـذة أضفت على التفتيش صفة لايقدر على التحرر منها رغم محاولاته . وهذه الصفة هى التركيز على عملية ما اذا كانت « الايدى » تنفذ خطط « العقـول » بحذافيرها وبالتمام أولا . ومن هنا تظل الوظيفة الاساسية للمفتش أنه « عين الديوان » .

هذه بعض الصعوبات التى تقع على البعد الاول فتفعـل فعلها فى المدرسة والمدرسين ، وتذليلها يسهم ولا شك فى تحسين العملية التعليمية ونجاح المعلم فى عمله .

والامل معقود على نظام الادارة المحلية الجديدة ، فهو يستبدل بالتنظيم « الطويل » تنظيما عريضا ، ويجعل الاتصال بين الاجهزة الادارية المختلفة مزدوجا وسريعا ، كما يوضح خطوط « السلطة » وخطوط « الهيئة » ، ويقرب المسافة بين العقـول المخططة والايدى المنفذة بل يجمع بينها جميعا .

اذا انتقلنا الى البعد الثانى ، وهو يمثل الجبهة التى يتم عليها التنفيذ والاجراء الفعلى ، وجدنا مشكلات كثيرة تحيط بالمدرس ،بعضها من فعل مايجرى على البعد الاول ، وبعضها من فعل القائمين على طول الجبهة نفسها ، وبعضها من فعل الاثنين معا . وسأكتفى هنا بذكر رءوس اهم هذه المشكلات .

- مشكلات النقص فى المبانى والمعدات والمرافق المدرسية .
- مشكلة ازدحام بعض الفصول بالتلاميذ .
- المشكلات المتعلقة بالتلاميذ من حيث اختلافهم فى المستوى ، وحاجتهم الى الخدمات التوجيهية .
- المشكلات المتعلقة بتنفيذ المناهج والقيام بالنشاط المدرسى .
- مشكلة نصاب المدرس ، ومفهوم المدرس عن العمل (هل هو الحصص أو الحصص والنشاط .. الخ) .
- ضعف علاقات كثير من المدرسين بعضهم ببعض وعدم سلامتها (المدرسون أجيال مختلفة ومؤهلات مختلفة .. الخ) .
- حاجة المدرسين الى مزيد من الراحة المادية والمعنوية .
- الثنائية بين ماهو ادارى وفنى
- الشكلية فى كثير من التنظيمات المدرسية
- طبيعة الاشراف الفنى ومدى كفايته وفاعليته .
- الاعباء المتعلقة بالاتصال بالبيئة والآباء .
- الحاجة الى وضوح الفلسفة والهدف من التعليم فى ذهن المدرس .

اذا انتقلنا الى البعد الثالث وهو بعد الزمن ، وجدنا أن الماضى ترك فى بعضنا رواسب هى مصدر قصورنا الذاتى وجمودنا فى بعض الاحوال . كما أن الحاضر يمثل مرحلة انتقال حاسمة فى تاريخنا تحاول فيها اعادة بناء مجتمعنا ، مما يلقى مطالب ومسئوليات جديدة خطيرة على التعليم لابد من تحملها والاضطلاع بها . ثم أن المستقبل بالنسبة لبعض المدرسين غير متميز المعالم والخطوط ، على الرغم من أن عملهم – ممثلا فى تربية النشء مواطنين – ينصب على المستقبل ، بل يخلق المستقبل .

يضاف الى هذا نظرة المدرس خلال بعد الزمن هذا الى نفسه كشخص قضى عمرا فى التعليم ، وبقى له عمر يتفاوت طوله وقصره . ولا شك أن المدرس يؤثر فى عمله وفق نظرته الى نفسه على هذا النحو من خلال هذا البعد . فالمدرس فى سن الخمسين غيره فى سن الثلاثين ، وهو على أبواب الوظيفة غيره على أبواب المعاش .. وهكذا .

وتتشكل نظرة المدرس هذه لا بمجرد تقديره للسنوات الباقيات أو الماضيات ، وانما كذلك بفلسفته وبظروفه المادية والمعنوية وبتقدير المسئولين له تقديرا فعليا وخاصة عند سن المعاش .

هذه بعض المسائل والمشكلات التى توجد فى مجال عمل المدرس . وعرضنا لها ، ليس معناه أن المجال التعليمى لايحوى بين طياته الا المسائل والمشكلات ، فلا يقول هذا أو يعتقده الا كل متعسف قاصر متشائم ، اذ الذى لاشك فيه أن هناك خيرا يعود على التلميذ وعلى المدرس وعلى الامة من هذا التعليم . وهذا الخير مصدره عوامل القوة والصلاح التى تكمن فى التعليم وتدخل عليه (مبان جديدة – تجديد المدرسين وحسن اعدادهم – التخطيط للتعليم – الجهود من أجل رفع المستوى المادى للمدرسين – مراجعة نظم الاشراف والتوجيه .. الخ) . وانما سلطنا الاضواء فقط على بعض المسائل والمشكلات تمهيدا للمطالبة بحلها، فنزيد رصيد الخير والصلاح فى العملية التعليمية ، ونزيد دور المدرس احسانا .

ثم ان عرضنا لهذه المسائل والمشكلات فى حدود النظرة المجالية التى أشرنا اليها ، ليس معناه أن يقف المدرس سلبيا ازاء ماحوله ومن حوله ، فيتلقى فعل هذه المسائل والمشكلات دون أن يجيب أو لايحدث أثرا سوى ردود أفعال آلية لها .

ان القول بأن المدرس عمله محصلة لعوامل كثيرة تعمل فيه ومن

حوله ليس معناه أن يقتنع المدرس بنفسه وعمله وينتظر تغير هـــذه العوامل ليتغير هو بالفعل .

المدرس لايمكن ــ كما لاينبغى ــ أن يكون مجرد جهاز لتسجيل الضغوط التى تقع عليه ولا يمكن ــ كما لاينبغى ــ أن يكون عمله مجرد نتاج فعل هذه الضغوط فيه .

المدرس كما أكدنا انسان ، ونظرية التطور وأبحاث النفس الاجتماعى، ومغازى التاريخ تؤكد أن الانسان لايمكن ، ولم يمكن ، أن يكون مجـرد آلة استقبال لمـا حوله ومن حوله ، ومجرد نتاج للبيئة المحيطة به ، والا قضي عليه بالفناء انسانا . فقد فعل الانسان طوال التاريخ فى هذه البيئة وتحداها ودأب على التحكم فيها حتى اثبت صلاحيته للبقاء والارتقاء . والانسـان ــ بحكم طبيعته التى تدل عليها ابحاث علم النفس الاجتماعى ــ قادر على أن يتلقى أفعال ما حوله ومن حوله فيتحداها بأفعال واستجابات من عنده تغير مجرى هذا الذى يحدث من حوله لصالحه ولصــــالح الجماعة التى يعمل لها ، ولدينا أمثلة كثيرة خارج التعليم وداخله تؤكد ذلك (الجو المدرسى وظروف البيئة المدرسية لم تشكل المدرس والتلميذ فقط انما شكلها المدرس والتلميذ كذلك .. الفقر مثلا ضغط على بعض الافراد فاستجابوا له استجابة حولتهم قوة ضـــده ، بينمـا ضغط على آخرين بنفس المقدار والظروف فردوا عليه بالفعل السالب الذى ابقاهم فريسة له وتعبيرا عنه) .

والتاريخ قبل هذا ، وبعد هذا ملىء بالامثلة التى تدل على ان افرادا وشعوبا صنعوا هذا التاريخ أكثر من أن يصنعهم هو ، ولعل التجربة التى تمر بها بلادنا الآن خير دليل على ذلك .

ان التربية الحديثة لم تقف عند حد المناداة باقامة وزن واعتبـار للمدرس ، انما طالبته مقابل ذلك ومن أجل ذلك بأن يكون ايجـابيا فى تحدى المشكلات التى تواجهه ، وفى دأبه على حلها . وهـذه « الايجابية من جانب المدرس لمواجهة المشـكلات التى تحيط به لاتلزمه التربيـة الحديثة فقط ــ مســتندة الى ماتحت يدها من نتـائج على النفس الاجتماعى ، ونظرية التطور ، وفلسفتها عن قوة التربية فى التغـيير ، انما تمليه عليه كذلك فلسفة مجتمعنا التى تنادى بأن نكون ايجـابيين فى عملنا كأمة وكأفراد فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخنا ، بل تطالبنا بأن يكون العمل الايجابى لكل منا عملا « ثوريا » داخل الاطار الاجتمـاعى الذى تعمل الدولة على تحديده .

وثورية العمل الايجابى هنا معناها اولا « الكلية » فى هذا العمل ـ اى أن يكون العمل الايجابى صادرا من جميع خطوط التعليم وجميع نقط اعاده التى اشرنا اليها فى آن واحد . نهضة التعليم ، بالشمول والسرعة التى نرجوها لعصر النهضة ، لايمكن أن تتم بفضل الفعل الايجابى على خط واحد . أو نقطة واحـدة ، بل لابد من أن تتكاتف عليهـا قوى العاملين على المستوى الاجرائى وفى المستوى المركزى وعلى المستويات فيما بينهما كل فيما يخصه ، وهذه الكلية فى العمل تعطى الطاقة الدافعة له كعمل ثورى ، ومن مستلزماتها **التعاون والتكاتف والتنسيق والتنظيم**.

ثم ان العمل الايجابى الثورى معنـاه « جذرية » هذا العمل . لابد أن يتناول العمل الجذور والاصول فى التربية ، ولكى يتناولهـا لابد أن يعرف القائمون عليه ماهى هذه الجذور وهذه الاصول ـ أى لابد أن يكون لدى كل مدرس الوضوح والوعى الكافى بالتعليم ومشكلاته ، وهذا فرض عين على كل مشتغل بالتعليم .

كذلك العمل الايجابى الثورى معناه « السرعة والحسم » فى العمل على بصيرة . ومن شروط السرعة والحسم فى العمل أن يكون هنـاك وضوح فى الهدف وفى وسائل الوصول اليه واحكام فى التخطيط من اجل التنفيذ ، فضلا عن توافر المهارات والامكانات اللازمة لهـذا التنفيـذ والتخطيط . وما أحوجنا الى توضيح هدفنا وبحث وسائل وصولنا اليه، وتخطيطنا له وتزودنا بالمهارات اللازمة لتحقيق هذا كله .

المسألة اذن ليست أن نعمل او لا نعمل ، فالمدرس يعمـل فى كل الاحوال والحمد لله ، وانما هى أن نحول عملنا الى عمل ايجـابى ثورى وفق الحدود التى اشرت اليها .

هذا هو العامل الاول الاساسى الذى يهىء للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية ، ويحقق للعملية التعليمية تحقيق دورها فى النهضـة الاجتماعية الاقتصادية التى ننشدها ، وهو عامل تجتمع فيه ذاتيـة المدرس مع ذاتية الجماعة التى يعمل معها بطريق مباشر مع ذاتية الجهاز الذى يتبع له ـ وهو الوزارة ككل .

بقى أن ندرب انفسنا ومن معنا على هذا العمل الايجابى الثورى فى مجال التعليم .

ـ من حسن حظ الإنسان الكبير انه قادر على أن يعلم نفسه بنفسه ، وعلى أن ينمو فى مهنته وفق مايعلمه لنفسه . ويقينى انه على الناظر والمدرس الاول والمفتش تقع مسئوليات كبيرة فى هذا التدريب والتحول

على المستوى الاجرائى . واذا قلت مسئوليات كبيرة فلذلك استنادا الى المبدا الادارى « بقدر مايكون المركز وتكون السلطة تكون المسئولية»، والمدرس الاول والناظر والمفتش ذوو مراكز وسلطات أعلى وأوسع من غيرهم من المشتغلين بالتعليم فى المدرسة

المثل يقول « أنى يكون الناظر تكون المدرسة ومن عليها » ، وهومثل له فى الواقع كل الشواهد تسنده وتدل عليه ، والواقع أن الناظر يحتل مركزا استراتيجيا هاما فى العملية التعليمية ، فهو راس المدرسة التى تعتبر بحكم كيانها الفيزيقى وهيئة التدريس فيها وطبيعة عملهـا ذات شخصية معنوية قائمة بذاتها بمقدار ، وهذا الراس يعتبر همزة الوصل بين المدرسة والاجهزة الفوقية ، فيمكنه بحكمته ومهارته أن يحـول ضغوطها الى طاقة فعالة مثمرة تتفاعل مع طاقات المدرسـين لتحقيق الاهداف المرجوة منها ، وهذايتطلب من الناظر لونا من القيادة «الوظيفية» التى يستمد مقوماتها لا من مركزه وسلطته بقدر ما يستمدها من علمه وخبرته ومهاراته الانسانية والفنية .

والمفتش يحتل مثل الناظر مركزا استراتيجيا مفتاحيا ، وهو فوق الناظر يمتاز ـ بحكم طبيعة عمله ووضعه ـ بقدرته على الحركة والاتصال بين المدارس بعضها وبعض ، وبين المدارس والاجهزة الفوقية ، وينبغى أن تسهم هذه الحركة وهذا الاتصال فى حل بعض المشكلات التىتجرى من أعلى الى أسفل وبالعكس وبين مدرسـة وأخرى ، أو على الاقل التخفيف من حدتها ووطأتها . ثم ان المفتش فى الصورة الجديدة ينبغى أن يحول عمله من مجرد التفتيش على المدرس الى التعاون مع المدرس على حل المشكلات التى تواجه الاخير فى مواقف التعليم المختلفة ، فمثل هذا التحول يزيل الحاجز السيكلوجى الذى يفصل بين المدرس والمفتش ويوحد وجهة عمل المدرس وعمل المفتش فى اطار التعليم .

أما المدرس الاول فهو همزة الوصل بين مدرس قسمه وأدارة المدرسة وعن طريقه ، يمكن للناظر تعبئة جهود المدرسين من أجل مصلحة العمل .

بقى أن نفكر كل مدرسة فى التنظيمات والاسـاليب والاجراءات والمهارات اللازمة لتحويل هذه الافكار والاتجاهات من مستوى النظـر الى مستوى العمل . ولنبدأ من الآن .

محمد أحمد الغنام

هذه الصفحة لك :

أخى وزميلى عضو الرابطة

هذه الصفحة لك ننشر عليها نشاط الرابطة الاجتماعى والثقافى .. كما ننشر عليها مشكلتك ورأيك ..

لقد أردناها صلة فكرية واجتماعية بيننا وبينك ..

فنحن نرحب برأيك .. كما نرحب بمشاركة الزملاء جميعا لنا فى أوجه نشاط الرابطة ..

وها هو لون من الوان نشاطنا .. نقدمه لك مرحبين باسهامك فيه .

برنامج رحلات الرابطة لعام ١٩٦٢/٦١

١ ــ	الجمعة ٢٤ نوفمبر ١٩٦١	الى سقارة بالسيارة	١٥ قرشا
٢ ــ	الجمعة والسبت ٢٢ و ٢٣ ديسمبر ١٩٦١	الى الاسماعيلية وبور سعيد بالقطار	٧٠ قرشا
٣ ــ	الجمعة ١٢ يناير ١٩٦٢	الى الفيوم بالسيارة	٤٠ قرشا
٤ ــ	الجمعة ٢٣ مارس ١٩٦٢	الى مديرية التحرير بالسيارة	٤٠ قرشا
٥ ــ	الجمعة ١٣ ابريل ١٩٦٢	الى السويس بالسيارة	٤٠ قرشا
٦ ــ	عطلة عيد الاضحى (أواخر مايو ١٩٦٢) يومان	الى الاسكندرية بالقطار	٧٠ قرشا

هذا على أن يتحمل المشترك ثمن الغذاء وعلى أن يصل عدد المشتركين فى الرحلات التى تستعمل فيها سيارات الى أربعين مشتركا على الاقل .

أحمد محمد قاسم

مقرر لجنة الرحلات

محاضرة

القى الاستاذ الدكتور نسيم مقار محاضرة بعنوان
« دور مصر فى الكشف عن منابع النيل »
مساء الخميس ٩ نوفمبر ١٩٦١ بمقر الرابطة

شئون الخريجين

نرجو من السادة الزملاء الذين لهم شكاوى عامة ومشكلات متصلة بأعمالهم من حيث الترقيات الى الوظائف الاعلى أو غير ذلك مما يتصل باوضاعهم العامة يرسلونها موضحة بالبيانات الى السيد سكرتير الرابطة لشئون الخريجين .

رجاء

ترجو ادارة الصحيفة حضرات السادة الزملاء أعضاء الرابطة أن يخطروها بتغيير عناوينهم حتى لا تضل الصحيفة الطريق اليهم .

مؤتمر التعليم العام بجنيف (سويسرا)

من ٣ - ١٤ يولية ١٩٦١

يعقد هذا المؤتمر صيف كل عام بقصر ويلسن بجنيف بدعـوة من مكتب التربية الدولى ومنظمة اليونسكو وتشـترك الجمهورية العربية المتحدة فيه وقد مثلها هذا العام وفد يتألف من السادة :

١ - الاستاذ محمد على حافظ - نائب وزير التربية والتعليم .
٢ - الاستاذ محمد كامل النحاس - وكيل الوزارة المساعد .
٣ - الاستاذ هاشم الفصيح - مدير البحوث والتخطيط بدمشق .
٤ - الاستاذ محمد سليمان شعلان - مدير مكتب نائب الوزير .
٥ - الاستاذ عبد الوهاب حمدى - المستشار الثقافى للجمهورية العربية المتحدة فى برن .

وقد قام مركز الوثائق والبحوث التربوية بوزارة التربيـة والتعليم بالقاهرة بمهمته فى اعداد التقرير السنوى عن « تطور التربية والتعليم فى الجمهورية عام ١٩٦٠/١٩٦١ » بالعربية والانجليزية والفرنسية . وقد نوقش هذا التقرير فى المؤتمر كما أعد المركز أيضا دراستين بالفرنسية عن « المعلم الوحيد » و « تنظيم التعليم فيما قبل المرحلة الاولى» فى الجمهورية العربية المتحدة وهما موضوعا بحث المؤتمر هذا العام .

وفى الجلسة الختامية نوقشت التوصيتان ٥٢ ، ٥٣ ثم ارسلتا الى الدول المشتركة فى هذا المؤتمر فى صيغتهما النهائية . وقـد قام مركز الوثائق التربوية بوظيفته بترجمة هاتين التوصيتين الى اللغـة العربية والاعلام بهما .

والموضوعان اللذان تناولتهما التوصيتان على جانب عظيم من الاهمية اذ تتناول التوصية الاولى مد خدمات التعليم الابتدائى الى المناطق التى حرمت منها حتى الآن عن طريق انشاء مدرسة المعلم الوحيد وهو نظام له جذوره فى تاريخنا التعليمى كما أن هناك دولا كثيرة على جانب كبير من التقدم التربوى مازالت تتبعه .

أما التوصية الثانية فتتناول رعاية الاطفال الذين لم يبلغوا سن الالزام وخاصة فى المجتمعات التى يكثر فيها اشتغال السيدات بالاستعانة بهن فى العمل بالمصانع والمزارع والمتاجر .

حلقة بحث أسس التربية فى العالم العربى

عقدت هذه الحلقة بدار مجلس الامة بالقاهرة فى الفترة من ٢٤ يونية الى ٣ يولية سنة ١٩٦١ . وقد نظمها المجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية توثيقا للروابط الثقافية والتربوية بين البلاد العربية وتنسيقا للجهود التى تبذلها البلاد لتنشئة جيل عربى فى كل جزء من اجزاء الوطن العربى .

وقد دعيت الى هذه الحلقة جميع حكومات البلاد العربية الشقيقة ولبى الدعوة فعلا ١٠ دولة وامارة عربية .

كما اشترك فى هذه الحلقة ممثلون لجامعة الدول العربية واليونسكو والجامعة الازهرية ورابطة خريجى معاهد وكليات التربية ولجنة التربية بالاتحاد القومى ولجنة التربية وعلم النفس بالمجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ونقابة المهن التعليمية وكليتى التربية والبنات بجامعة عين شمس وكلية المعلمين بالقاهرة .

وفى الحفل الختامى تليت التوصيات على الاعضاء مجتمعين فاقروها بعد مناقشتها ، واجراء بعض التعديلات عليها وقد بلغ عدد هذه التوصيات ٩١ توصية تناولت جميع الموضوعات التى طرحت على البحث ونظمت تحت رءوس الموضوعات الآتية :

١ — الاسس القومية والتراث العربى .
٢ — الاسس النفسية والاجتماعية .
٣ — الاسس العلمية والاقتصادية .
٤ — التنسيق التربوى ونظم التعليم .
٥ — الكتب المدرسية .
٦ — المعلمون .
٧ — تعليم الكبار .
٨ — التعاون الثقافى والبعثات .
٩ — التأليف والترجمة والنشر .
١٠ — المكتبات والمتاحف .
١١ — توصيات عامة .

وقام المجلس الاعلى بمهمة الاعلام بهذه التوصيات كما انه يعد فى الوقت الحاضر كتابا يتضمن بحوث هذا المؤتمر ودراساته وتوصياته .

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)

السنة الرابعة عشرة **يناير ١٩٦٢** **العدد الثانى**

فى هـذا العـدد

صحيفة

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

هـذا العـدد

تقديم بقلم
الاستاذ محمد سعيد قدرى

لو رجعنا الى تاريخ التربية والتعليم ، وقارنا بين تطور نظم التعليم وطرائقه فى مختلف بلاد العالم للاحظنا ظاهرة تدعونا الى التأمل فى دقـة وعمق ، هى :

هذه الظاهرة التى نشير اليها هى انه كلما حدثت هزة من الهزات فى دولة من الدول سارعت هذه الدولة الى تقويم فلسفتها التربوية وجهازها التعليمى . حدث هذا عقب كل حرب من الحروب .. عقب الحـرب السبعينية ، اذ عادت فرنسا وهى تئن من الهزيمة ، لعلها تجد بين ثنايا نظمها التعليمية أسباب انكسارها أمام سياسة الحديد والنار ، التى أخذت بها المانيا على يد بسمارك . ثم عادت مرتين أخريين عقب الحربين العالميتين الاولى والثانية تفتش عن مواطن الضعف فى جهـازها التعليمى ـ رغم انتصارها الظاهرى .

ولا تقتصر المسارعة الى النظر فى البنيان التعليمى لاختبار مـدى تماسكه وقوته ـ على الدول المغلوبة ، بل انها تمتد كذلك الى الدول الغالبة بصرف النظر عن لون الاهتمام الذى تبذله فى هذا السبيل ، فتارة توجه عنايتها الى المراحل الاولى من التعليم ، وتارة أخرى توجه هذه العنـاية الى المراحل العالية . حدث هذا فى انجلترا ، وفى الولايات المتحدة الامريكية ، وفى الاتحاد السوفييتى ـ بعد الحرب العالمية الثانية .

ثم ان هذه الظاهرة لا تقتصر على حالة الامم والشعوب خلال الحروب أو بعدها ، بل انها قد تبدو بجلاء فى فترات السلم التى تحيط بها اخطار الحرب الباردة . فالانتصارات العلمية التى تظهر فى جهة من جهـات العالم ـ تدفع جهات أخرى الى أن تراجع نظمها ـ بما فى ذلك نظمهـا التعليمية ، لترى أسباب التخلف ، أو التفوق . وما التغيرات والتجديدات الحاصلة الآن فى الميدان التعليمى فى معظم بلاد العالم الا تعبير عن هـذا السباق العلمى بين الامم والشعوب .

فنظرة الامة الى نفسها ، ومراجعة نظامها التعليمى ـ لتحسـينه وتطويره ، لمسايرة الاهداف الجديدة ، والرغبة فى التغيير الى نظام أفضل هى السبيل الى نهوضها وتقدمها ، وفى ذلك تحقيق لقول الله تعالى :

« ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم »

فالتربية والتعليم هما السبيل الى التغير الاجتماعى السليم ، اذ انهما يتناولان أطفال الامة ، وشبابها وكبارها ، فينميان لديهم ما يحتاج اليه تقدمها من اتجاهات جديدة ومفاهيم جديدة ومهارات جديدة .

وتمر الجمهورية العربية المتحدة الان فى فترة حاسمة فى تاريخها الطويل ، تلقى عليها مطالب خطيرة ، اهمها : النظرة الفاحصة التى تراثها الضخم ، لتختار منه أفضل ما فيه ، وتتجنب عوامل الضعف التى عانينا منها طويلا . ثم انها تتطلع الى مستقبل مشرق ، قوامه بناء نفسها على فلسفة جديدة ، لتحقق لنفسها مجتمعا اشتراكيا ديموقراطيا — وهى الفلسفة التى نستمد عناصرها من تراثنا الخصيب ، ومن حاضرنا المتجدد ومن آمالنا فى المستقبل المرموق .

وندرك ان تحول هذه الفلسفة الى عمل ناجح ، وترجمتها ترجمة صحيحة ، بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من كياننا — يتطلب وضوح مفهوم هذه الفلسفة وضوحا كاملا ، حتى تكون واقعا ملموسا فعالا فى علاقاتنا كأفراد وجماعات ، وفى علاقاتنا مع الامم والشعوب .

كذلك لايمكن أن تثمر هذه الفلسفة الا اذا بدأ بذرها فى حقل التربية والتعليم ، بجميع مراحله ، والا اصبحت هذه الفلسفة الجديدة مجرد شعار من الشعارات يبعد عن واقع حياة الناس .

من هنا جاءت فكرة هذا العدد الخاص ، فهو محاولة ستتلوهامحاولات اخرى — ان شاء الله — لتحديد هذه المفاهيم الجديدة وترجمتها فى فلسفة التعليم ونظمه وطرقه .

اشتراكيتنا

من أقوال الرئيس جمال عبد الناصر

« .. المفهوم الواضح البسيط للاشتراكية فى تصورى هو انه لابد ان يكون الدخل القومى الوطنى شركة بين المواطنين ، كل بقدر جهده الحقيقى فى تحقيق هذا الدخل القومى .

« واذا كان مفهوم الحرية السياسية فى تصورها السهل ، هو ان يكون لكل مواطن حق فى تقرير أمر وطنه طبقا لفكره الخاص ، فان مفهوم الحرية الاجتماعية فى تصورها السهل ، هو أن يكون لكل مواطن حق فى نصيب من ثروة وطنه طبقا لجهده الخاص .

ولكن الفرصة يجب أن تكون متكافئة ، والحق يجب أن يكون مساواة بين الناس .

هذه هى شريعة العدل ، وهى فى نفس الوقت شريعة الله .

ولم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح للقلة من ابناء الوطن أن تحتكر الكثرة من ثروته لهاوحدها وتحرم الاغلبية صاحبة الحق الشرعى ...

ولم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن تكون الارض الزراعية فى وطننا ، وهى أساس الثروة الوطنية وقاعدتها الاولى ملكا لقلة صغيرة من الناس ، يملكون فيها كل شيء ، ولا يملك غيرهم منها الا القليل الضئيل .. ثم لا يكون امامهم الا ان يصبحوا عبيدا للارض ولسادة الارض من كبار الملاك .

لم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن تكون المصانع فى بلادنا كلها حكرا لظروف مروعة من الاستغلال لا هم لها الا أن تزيد غناها على حساب افقار الجماهير .

لم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن يكون الغنى ارثا ، وبأن يكون الفقر ارثا ، بأن تكون الصحة ارثا ويكون المرض ارثا ، بأن يكون العلم ارثا وبأن يكون الجهل ارثا .. بل أن تكون الكرامة الانسانية ارثا ، وبأن يكون الذل الانسانى ارثا .

ان شريعة العدل شريعة الله ترفض ذلك وتأباه ..

وترفضه وتأباه شريعة الحرية في معناها الاجتماعي . وبدونه وبدون ضمانه على الاساس الصلب المتين لا تعودللحرية السياسية قيمة ولايصبح لها أي وزن » .

...

« ان النضال الشعبى فى حاجة الى مزيد من القوى الشعبية .

ان الثورة الاشتراكية فى حاجة الي مزيد من الثورة الاشتراكية .

ان الحرية السياسية والاجتماعية لايصونها ولايدعمها غير مزيد من الحرية السياسية والحرية الاجتماعية .

.. اننا لسنا فى حاجة الى قوانين اشتراكية جديدة ، وانما نحن فى حاجة الى عمل اشتراكى ، ليدعم ما نملكه فعلا من القوانين الاشتراكية ،

اننا لسنا فى حاجة الى اجراءات ثورية جديدة ، وانما نحن فى حاجة الى عمل ثورى يحقق الاجراءات الثورية التى اصبحت لها قوة القانون .

اننى لست ضد الملكية الفردية ولكنى ضد الملكية المستغلة .

ان الملكية الفردية امانة ، لابد لصاحبها أن يصونها عن الاستغلال بقدر ما يطلب من الدولة أن تصونها بحماية القانون .

ان ملكية الارض فى حدود القانون الحالى ليست ملكية استغلالية ، وملكية المبانى تحت ظروف الضرائب الموضوعة عليها الآن ليست ملكية استغلالية ، والاستثمار فى أى مجال من مجالاته المفتوحة للنشاط الفردى وما ينتجعن هذا الاستثمار ويخضع للضرائبالحالية ليس ملكية استغلالية والمهن الحرة الشريفة وكل ما تعود به على اصحابها فى اطار النظام العام ليس ملكية استغلالية .

ان مجتمعنا الاشتراكى فيه مجال لكل العاملين .

ولكنى اقول لكم بوضوح – لايحتمل الظلال – ان مجتمعنا ليس فيه مكان لاصحاب الملايين .

اننى لست ضد الارث .

ان الارث فى تقديرى شرع سماوى . وقطعة من الطبيعة البشرية ذاتها ولكنى أريد أن يصبح الارث فى الكفاية وليس فى الحاجة ، فى الصحة وليس فى المرض ، فى العمل وليس فى البطالة ، فى العلم وليس فى الجهل .

أريد مجتمعا يستطيع الفرد الحر ان يحدد لنفسه مكانة فيه على اساس كفايته وقدرته وخلقه .

لا أريد مجتمعا تخفق فيه الشعارات الثورية كمجرد شعارات .

ولكن أريد مجتمعا يموج بالعمل الثورى من أجل الحرية السياسية والحرية الاجتماعية » .

الاشـــتراكيـــة العـــربيـــة

للدكتور أبو الفتوح رضـوان
أستاذ التربية ووكيل كلية التربية

الاشتراكية هى فلسفة حياتنا الاجتماعية والاقتصـادية فى الوقت الحاضر وهى كفلسفة اجتماعية واقتصادية تكون ايضا على اساس فلسفتنا السياسية . فهى التعبير العام والصورة الشاملة لحياتنا القومية من جميع أرجائها ، وهى التيار العام الذى حوله تتكامل الحياة القومية من زاويتيها الداخلية والخارجية ـ بهديها نقرر سياستنا بيننا وبين أنفسنا ، وبيننا وبين غيرنا من الجماعات البشرية على اختلاف درجات ما يربطنا واياهامن صلات وبوحى منها تصدر تشريعاتنا واجراءاتنا ، وبها نعرف بين العالمين .

ونحن عندما نقول أن الاشتراكية فلسفة حياتنا القومية ، فان هذا يتضمن من غير شك أنها طريقة الحياة التى اخترناها كشعب وكجمـاعة منظمة متمدينة من الناس ، والتمدين هو أن يسير الانسان على قاعدة وتبعا لفلسفة فكرية واضحة ، لان التمدن هو عكس التوحش والحيوالية ، وهما ان يسير المخلوق تبعا لنزوة الساعة تتقاذفه الطـوارىء وتتـلاعب به السوانح ، لا عبرة له فى ماض ، ولا فكرة عن حاضر ، ولا صورة لمستقبل . ولقد فكرنا ووزنا الامور وانتهينا الى الاشتراكية كطريقة حياة ، وأصبحت الآن ميثاقا وطنيا اتفق عليه العامة والخاصة ، وهدفا تتجه نحوه الاجراءات ويسترشد به السلوك الفردى والقومى .

وانا نحب الآن أن نجيب عن ثلاثة أسئلة :
الأول : لماذا الاشتراكية ؟
والثانى : ما الاشتراكية ؟
والثالث : ما سمات الاشتراكية العربية ؟

لماذا الاشتراكية ؟

عندما قررنا ان نختط طريقة حياة اشتراكية ، لم نكن نبحث لأنفسنا عن فلسفة بين الفلسفات ، ولا عن طريقة حياة بين طرف الحياة ، وانما كنا نحاول أن نحل مشكلة قومية واجهتنا واحسسنا بها ولمسنا خطرها وقاسينا من اضرارها ، وقلنا لانفسنا كما يقول أى انسان ذكى ما الحل ؟

كانت مشكلتنا مشكلة ثلاثية لها ثلاثة اوجه : وجه إقتصادى ، ووجه اجتماعى ، ووجه سياسى :

فمن ناحية الاقتصاد ساد عندنا نوع من الاقتصاد الزراعى عـرف باسم النظام الاقطاعى ، ونوع من الاقتصاد الصناعى عرف باسم النظـام الرأسمالى . وكلا النظامين يقوم على الاحتكار — احتكار طبقة قليلة من الناس لمصدر الثروة من ارض الريف ، ومصانع فى المدن . ومعنى احتكار الاقلية لمصادر الثروة حرمان غالبيـة الشعب — الملايين — من حقهم فى خيرات وطنهم ، والهبوط بهم الى المستوى من الفقر تتلاشى معه كل ما لهم من حقوق كمواطنين — حتى حق الحياة الكريمة ، وحق اللقمة النظيفة ، وحق جرعة الماء النقية . ففى الريف تركزت ملكية الاراضى الزراعية فى أيدى افراد قلائل — أو أسرات قليلة — يملك كل منهم آلاف الافدنة ، أو مئاتها على الاقل ، يملكها بما عليها من أدوات الانتاج التى منها الفلاحون ، الذين كانهوا يسخرون فى الارض نظير اجر زهيد أو بضع كيلات من الذرة أو القمح كل سنة ، أو قيراط أو قيراطين للاسرة فى زاوية من زوايا الاقطاع الكبير يزرعها الفـلاح لحســابه . وفى المدن تركزت ملكيـة المؤسسات الصناعية التى تســـاوى الملايين من الجنيهات فى أيدى آحاد من الناس ، يملكونها بما فيها من أدوات الانتاج التى فيها العمال ، الذين يعملون ساعات كثيرة كل يوم فى أسوأ ظروف العمل ، ونظير أجور بخسة .

وفى الناحية الاجتماعية انعكس الوضع الاقتصادى ، فانقسم الشعب الى طبقتين ، طبقة قليلة العـدد يستأثر أفرادها بالامتيازات الاجتماعيـة نتيجة لاستئثارها بالغنى والثروة ، تعيش على مستوى من المعيشة غاية فى الارتفاع ، وتتمتع بما تشاء من الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية على أرفع مستوى ، بل وقد يميل ميزان العدالة فى جانبها أحيانا ، وطبقة تشتمل على الغالبية الساحقة من الشعب — الملايين — محـرومة من كل حق ، حتى حق التعليم ، وحتى حق الصحة ، وحتى حق الامن ، وحتى حق العدل ، وحتى حق مستوى المعيشة الآدمى . وبين هاتين الطبقتـين طبقة ثالثة رقيقة هى الطبقة المتوسطة من المتعلمين والموظفين وصـغار التجار ، كانت تتمتع بمستوى لا بأس به من المعيشة ولكنها اذا قورنت بالطبقتين الرئيستين كانت أقرب الى الفقر منها الى الغنى ، اذ ما كان معظم أصحابها يتجاوزون درجة الكفاف الا قليلا .

وليت الامر وقف عند هذا الحد ، ولكنه تجاوزه الى مرتبـة الصراع الطبقى . فقد اشتد الصراع بين هذه الطبقات لدرجة هددت الاستقرار القومى والتماسك الاجتماعى . وهل كان ما يملأ الصحف كل يوم من اخبار اعتداء الفلاحين على أصحاب الارض أو عمالهم ، وهل كان اعتداء العمال على أصحاب المصانع واعتصامهم بها ، وهل كانت ثورات كفور نجم وشبرا الخيمة ، بل وهل كان حريق القاهرة فى ٢٦ يناير سنة ١٩٥٢ الا مظاهر لصراع طبقى حاد ؟ والخلاصة انه من الناحية الاجتماعية ساد عندنا نوع

من المجتمع انعدم فيه مبدأ تكافؤ الفرص وانعدمت العدالة الاجتماعية ، وتهدد التماسك الاجتماعي .

ومن الناحية السياسية آل نضالنا منذ منتصف القرن التاسع عشر في سبيل ايجاد نظام ديمقراطي الى نوع من الديمقراطية الجزبية التي يتربع فيها على كراسي النيابة والحكم ، طبقة الاغنياء والاقطاعيين والمحتكرين ، تتناوب جماعاتهم الحكم ، ويديرونه لمصالحهم هم دون مصالح الشعب . وبسبب هذا صدرت التشريعات كلها في صالح الاقلية صاحبة الامتيازات من الاقطاعيين والراسماليين . وفي هذا الضوء نستطيع أن نعرف لماذا هزمت قوانين ضريبة التركات والضرائب التصاعدية وضبط نفقات المعيشة في البرلمان المرة بعد المرة . وفي ضوئه نستطيع ان نفهم المعنى الحقيقي لرفض البرلمان لطلب استيراد برتقال فلسطين حتى تنخفض أثمان البرتقال من أجل الشعب ، وذلك عندما عرض الامر على البرلمان في ثلاثينيات هذا القرن ، ودافع رئيس وزراء ذلك الزمان عن وجهة نظر الاقطاعيين بأن الشعب لا حاجة به الى اكل البرتقال ، وله في البصل مندوحة عنه ، والبصل غني بالفيتامينات . والخلاصة انه من الناحية السياسية وجد عندنا نوع من الاستبداد الحزبي البرلماني سمي بغير اسمه .

هذه هي مشكلتنا القومية بنواحيها الثلاث — غير نتائجها الحتمية التي لم نشر اليها — وهي المشكلة التي توصلنا الى الاشتراكية في سياق بحثنا عن حل لها . فنحن عندما قررنا أن نأخذ بالنظام الاشتراكي لم نكن طلاب فلسفة ، ولا هواة تأمل ، ولا غواة تغيير من أجل التغيير ، وانما كنا جماعة تواجه مشكلة وتتصدى لها بالحل ، في جد واخلاص . وأتى الحل على شكل طريقة حياة هي التي سميناها الاشتراكية .

فاذا سألنا لماذا الاشتراكية ؟ فالجواب لانها حل لمشكلتنا ، وهي حل اقتنعنا به لانه فصل على قد مشكلتنا نوعا وحجما ؟ فهي أولا وآخرا ، أداة لا غنى لنا عنها اذا أردنا أن نبعد عنا شبح الاستغلال ، وشبح الفقر ، وشبح الظلم الاجتماعي ، وشبح الصراع الطبقي ، وشبح الاستبداد . كل هذه أشباح كانت تخيفنا ، ووسيلة التخلص منها هي الاشتراكية ، ومن ثم فهي ضرورة .

ما الاشتراكية ؟

اذا أردنا تعريفا موجزا للاشتراكية فهي فلسفة تنقل ملكية كل مصادر الثروة القومية . وكل وسائل الانتاج الى يد الجماعة كلها ، كما تنقل الى الجماعة حق ادارة هذه الثروة ، حتى يتحقق للجماعة توزيع عادل للايراد القومي المتزايد .

ونشرح هذا التعريف الموجز نقول ان الاشتراكية تقوم على أسس متكاملة لا تتجزأ نبينها فيما يلي :

١ ـ ملكية الجماعة لمصادر الثروة . فعلى تربة الوطن ، وفي جوف هذه التربة مصادر ضخمة للثروة ، وهذه المصادر كلها مما ينبت على الارض ، وما يستنبط من جوفها ، وما يسبح في الماء ، وما يطير في الهواء ، هو ملك للجماعة كلها ، لكل فرد فيها حق معلوم ، ولا تستطيع طائفة من الناس أن تدعى احتكار ملكيتها . وقد تختلف طريقة عموم هذا الملك ، من التوزيع العادل للملكية الى ملكية الدولة على أنها تمثل الجماعة ، ولكن المبدا يبقى دائما صحيحا ، وهو ان المجموع هو الذي يملك لا الطائفة .

وهناك فرق كبير بين هذه النظرية ، وبين نظرية الثروة في النظام الاقطاعي الرأسمالي ، حيث تعتبر الثروة ملكا لمن يضع عليها مهما كانت الطريقة التي آلت بها هذه الملكية اليه ، ولا يسأل المالك من أين ملك . وفي هذه الفلسفة تسمى الاستغلال والتآمر ، بل والسرقة احيانا ، شطارة ، وذكاء ، وقدرة تبرر احتكار أفراد قلائل لما هو حق طبيعي لكل أفراد الشعب .

٢ ـ ملكية الجماعة لوسائل الانتاج ـ فالثروة لا تخرج من الطبيعة ثروة قابلة للتداول ـ ولكن الطبيعة يجب أن تعالج بعملية انتاج لها وسائل معروفة ، هي الآلات ، والناس ، ورأس المال ـ وهذه الوسائل لا تقل اهمية عن مصادر الثروة لانها هي العوامل المنتجة . وهذه الوسائل يجب أن تكون ملكيتها للجماعة ايضا لانها عندما تمتلكها طائفة خاصة من الافراد تنقلب من وسائل انتاج الى وسائل استغلال .

وهناك فرق بين هذه النظرية وبين نظرية الرأسمالية ، التي تقول ان ملكية وسائل الانتاج هي لمن يستطيع أن يدفع ثمنها ، حتى ولو احتال وابتز هذا الثمن من جيوب الناس ، ومن عرقهم ، ومن جهدهم ، ثم عاد فاشتراهم هم بما ابتز .

وتظهر أهمية ملكية الجماعة لوسائل الانتاج من ان الناس بعض هذه الوسائل . وليس من حق أحد ان يدعي ملكية الناس ، او ضبط مجهودهم البشري ، والا انتقل الامر من الضبط الاجتماعي الى الرق . ولكن عندما تمتلك الجماعة لكل جهود الافراد وتضبطها وتوجهها للصالح العام وللرفاهية العامة ، تحول المعنى الى الجانب الاجتماعي ، لان الفرد في هذه الحالة يكون هو المالك ، وهو المملوك ، ويكون هو الضابط وهو المضبوط .

٣ ـ ضبط الجماعة لعملية الانتاج ـ فعملية الانتاج عملية حيوية

لانها متصلة اشد الاتصال بالثروة العامة ومستوى المعيشة . ومن ثم فتوجيه الانتاج وضبطه ، والاشراف عليه ، بما يضمن استمراره ، وسيره فى حدود المصلحة العامة ، أمر يجب الا يخرج من يد الجماعة . فالانتاج عملية اجتماعية ومن ثم ، وجب أن يأتى ضبطها وتوجيهها من ناحية الجماعة .

اما فى النظام الراسمالى فالانتاج عملية فردية صرفة ، ومن ثم فحق ضبطها ، وتوجيهها هو من حق الفرد الذى يملك الانتاج والذى لمصلحته يدار . فمثلا من حق الاقطاعى أن يترك أرضه بدون زراعة ، ومن حق الراسمالى أن يغلق مصنعه أية فترة من الزمن . قد يفعل ذلك لان حافز الانتاج قد ضعف عنده لسبب او لآخر ، وقد يعمله لانه يريد أن يستريح ، وقد يعمله ليؤدب العمال ويقرر عليهم سلطانه ، وحتى قد يفعله لان امرأته خاصمته ، أو لان أولاده شغبوا به ، أو لان من يتوهم أنهم سيرثونه قد قابلوه بالعقوق .

ولكن فى النظام الاشتراكى يكون الانتاج عملية اجتماعية اى أن الجماعة كلها هى صاحبة المصلحة فيه ، ومن ثم فهى التى تضبطه وتوجهه ، والاداره عامل هام فى الضبط والتوجيه ، ومن هنا يأتى حق الدولة فى ادارة الانتاج ، أو على الاقل فى الاشراف على ادارته بحسب خطورة نوعه .

٤ ـ ضبط الجماعة للتوزيع ـ فعائد الانتاج أو دخله أو ايراده أو ربحه ، يجب أن يوزع على جميع العاملين على اساس العدالة الاجتماعية ، وليس من حق فرد أو قليل من الافراد أن يستأثروا به دون الآخرين . ولكي يتحقق هذا يجب أن تستقر مسئولية توزيع هذا العائد فى يد الجماعة نفسها بصورة من الصور .

وقد تختلف أسس العدالة الاجتماعية ، فقد تتخذ شكل كل انسان وما يكفيه ، أو كل انسان وما ينتج ، أو كل انسان وما يبذل من جهد ، أو كل انسان وما يملك وكلها أسس صالحة لعدالة التوزيع طالما ان الجماعة هى التى ارتضت الاساس واشرفت على تطبيقه دون انحراف أو زيغ .

اما فى النظام الراسمالى فأساس التوزيع هو الجشع والاستغلال ، لان الاقطاعى أو الراسمالى يعتبر نفسه مالكا لكل عوامل الانتاج ، ومن ثم فمن حقه أن يستأثر بمعظم العائد . والعمال فى هذا النظام انما هم وسائل لاشباع جشع الراسمالى ، وليسوا غايات يستقلون بأهدافهم ويطمحون الى كل ما من حق الآدمى الحر أن يطمح اليه .

ولذلك كان من أصول النظام الاشتراكى تحرير المواطن من الحاجة

ومن العوز ومن الحرمان ومن الخوف ومن القلق على المستقبل ، وكان ايضا من حقه ان تضمن له الجماعة حدا ادنى من المعيشة مهما كانت كفايته أو انتاجه أو حظه من الصحة أو العلم . وعلى هذا الاساس كانت نظرية الاجر فى النظام الاشتراكى أن الاجر على قدر الانتاج بحد ادنى لا يصح ان يهبط العامل عنه بحكم كونه آدميا لا عاملا . وكانت نظرية الاجر فى النظام الراسمالى أن الاجر هو على قدر الحد الادنى الذى يرضى به العامل بعد ان يستنفد الراسمالى معه كل وسائل الضغط والاحراج والتهديد .

٥ ــ زيادة الانتاج الى أقصى حد مستطاع ــ فهدف النظام الاشتراكى هو اسعاد عامة الشعب ، ورفع مستوى المعيشة للملايين . واذا كانت عدالة التوزيع انما تقررت لينال كل فرد حقه ، فان زيادة الانتاج تصبح مرغوبا فيها حتى يكبر حق الفرد الى الدرجة التى تقنعه بالكفاية ، وتشعره بالسعادة ــ ولذلك كان من اهداف النظام الاشتراكى أن يبلغ الانتاج من الكثرة أقصى حد تستطيع الجماعة تحقيقه فى حدود مصادر ثروتها ، وما تملكه من وسائل الانتاج ، والعلم والكفاية .

أما حد زيادة الانتاج فى النظام الراسمالى فهو الحد الذى يقنع ما فى نفس الراسمالى من الجشع والانانية . فالراسمالى يوقف الانتاج ، أو على الاقل يهمل فى العمل على رفعه الى الحد الذى يشعر فيه ان فائضه سيتسرب الى ايدى غيره حتى ولو كانوا من اولئك الذين يستخدمهم فيه . ولذلك فان الراسمالى لا يستبدل آلة حديثة بآلة قديمة طالما ان انتاج هذه الآلة يصل الى الحد الذى لو زاد الانتاج عليه لذهب معظم عائده الى أيدى الغير سواء اكان هذا الغير هم العمال أو الشعب أو حتى الحكومة .

والامر فى النظام الاشتراكى هو على العكس من ذلك ، فان الجماعة او الدولة تعمل دائما على رفع الانتاج كما وكيفا حتى تتسع دائرة المشاركة الشعبية فى الانتفاع به والمقاسمة فى عائده . فعدالة التوزيع تستلزم أن تجد الدولة ما توزعه ، وما يكبر به نصيب الفرد من عائد الانتاج . فاذا كان مما يرضى الراسمالى ان يشرب العامل بمصنع الزجاج فى كوز من الصفيح ، لانه لا يملك ثمن الكوب الزجاجى الذى يصنعه ، أو ثمن بديله اذا كسر ، فان هدف الاشتراكية أن يصبح كل عامل قادرا على التمتع بحظ مما ينتج بالاضافة الى زيادة قدرته على التمتع بكافة ما فى السوق من السلع . وبذلك تزيد القدرة الاستهلاكية ، وتجد القدرة الإنتاجية المتزايدة منصرفا متسعا ، وتتحقق القيمة الاجتماعية للانتاج .

٦ ــ الدولة اداة انتاج كما انها اداة ضبط وعدالة .. والدولة أولا وآخرا هى وكيلة الجماعة وممثلها . ومن ثم كان كل ما تقدم هو اهداف الجماعة ، فان الدولة وهى ممثلها لا تستطيع ان تقف موقفا سلبيا من

وسائل تحقق هذه الاهداف . ثم انه لكى يعود عائد الانتاج المتزايد على الجماعة ، يجب أن تكون الدولة اداة انتاج حتى تكون ايضا اداة ربح ، وهى السلطة الوحيدة التى تستطيع ان ترد ارباحها الى الشعب على شكل اجور عادلة ، وارباح مناسبة ، وخدمات ضرورية . وهذا يشير الى ان راس المال يجب أن يكون عاما — ان لم يكن كله جزء كبير منه .

اما فى النظام الراسمالى فان اشتغال الدولة بالانتاج يعتبر افتئاتا على حق الافراد ، لان مجال الاقتصاد فى نظر اصحابه حق للنشاط الفردى فقط ، وفى نظرهم أن الدافع الفردى والحافز الشخصى هما وحدهما عماد الانتاج فيه . اما واجب الدولة فيجب فى وهمهم ان تقتصر على التشجيع وفرض الضرائب .

وانتاج الدولة فى النظام الاشتراكى ضرورى ، أولا لتتمكن من فتح آفاق جديدة فى ميدان الصناعة لانها وحدها التى تستطيع ان تتحمل ما يستلزمه ذلك من خسائر وتضحيات الى ان يستقيم الانتاج ويأتى بالربح المطلوب ، وثانيا لتذهب فى الانتاج الى ابعد مدى غير ناظرة الى هدف ، الا مزيدا من الانتاج ، وثالثا لان راس المال الذى تشغله انما هو رأس مال عام اى شعبى على معنى من المعانى ، ورابعا لان أرباح الدولة لا مصرف لها الا أن ترتد الى عامة الشعب فى شكل خدمات تعليمية ، وصحية ، وثقافية ، وفنية ، وعمرانية وغير ذلك . ولذلك فقد عرف أصحاب بعض المذاهب الاشتراكية الدولة بأنها أداة انتاج .

٧ — أن يقوم الانتاج بكافة أنواعه على التخطيط الدقيق — وأساس هذا المبدأ أن الاشتراكية فلسفة ذات أهداف شعبية هامة ، والاهداف لا تتحقق الا اذا وضعت لها الخطط المؤدية الى تحقيقها ، ومن ثم فيجب أن تضع الدولة تخطيطا دقيقا للتنمية الاقتصادية ، والانتاج بأنواعه ، وكل عمليات جلب الثروة ، والدقة لا تتعارض مع المرونة . فالدولة تعرف حاجات الشعب ، وتعرف امكانياتها الاقتصادية ، من ناحية الموارد والكفايات ، وتعرف حاجات الاسواق ، وعلى كل هذه الاسس الممكنة تضع تخطيطا للنمو الاقتصادى .

وفى النظام الراسمالى لاموضع للتخطيط ، طالما ان المجال الاقتصادى متروك لنزوات الافراد وحاجتهم الى الربح ، وتنافسهم عليه ، بل ان التخطيط يعتبره أصحاب المبدأ الراسمالى تدخلا من الدولة فى حرياتهم كأفراد .

على ان الاشتراكية تؤمن بنوع آخر من الحرية ، هى الحرية الايجابية المشروطة بالمصالح المرسلة . ومن ثم فغاية حرية الفرد أن يقوم بعمله

ويبذل جهده فى اطار عملية ذكية لانها توصل الى الاهـداف المرتقبة عن طريق الجهد المنظم الهادف . والدولة الاشتراكية لاتستطيع أن تترك الميدان الاقتصادي يسير عشوائيا تتنازعه نزوات الافراد وجشعهم ونهمهم ومقامرتهم ، وليس لهذا من بديل الا التخطيط القائم على حقائق الموقف الاقتصادى والقدرة الانتاجية ، والقدرة الاستهلاكية ، وحاجات الاسواق الممكنة ، ووضع ترتيب لخطوات النمو الاقتصادى على حسب الاهمية فلا تنتج الكماليات قبل الضروريات ، ولا السلع الرخيصة قبل السلع الغالية ، ولا السلع اللازمة للخاصة قبل السلع اللازمة للعامة ، ولا السلع التى ليس لها اسواق ، أو التى لها أسواق قليلة قبل السلع التى لها أسواق مفتوحة .

والتخطيط هو دراسة الحاجات ، ودراسة الامكانيات ، ودراسة الاسواق ، ثم توجيه الانتاج بما يقابل هذا كله ، بمايضمن للشعب أكبر قدر من الانتاج ، واكبر قدر من الدخل ، وأعلى مستوى من المعيشة .

٨ ـ تشجيع دوافع العمل عند الافراد . فالدولة اذا كانت تهيمن على التخطيط وعلى الانتاج ، وعلى التوزيع ، فانها تعتمد فى كل هذا على الايدى العاملة التى تحقق التخطيط وتضع الانتاج موضع التنفيذ . وعلى ذلك فان من سياسة الدولة الاشتراكية دائما ان تشجع دوافع العمل عند أفراد الشعب .

والنظام الرأسمالى لايختلف عن النظام الاشتراكى فى اهتمامه بتشجيع دوافع العمل عند الافراد . ولكن موضع الاختلاف هو فى نوع الدوافع ووسائل اثارتها . فالرأسمالى يؤمن بالدوافع التى تتسم بأمرين : الامر الاول : الرخص والخسة ، كالتخويف أو العقاب أو الرشوة أو التهديد أو التنافس ، والامر الثانى : الفرض من الخارج ، فكل هذه الدوافع لاتنبعث من داخل نفس العامل ولا من ضميره ، ولكنها تفرض عليه من الخارج والسبب فى هذا هو ان الرأسمالى بطبيعته الارستقراطية الاستغلالية المتعالية يؤمن بان العامل لا يعمل الا مضطرا ، ومن ثم فهو يشجع عنده دوافع الخوف والقلق . .

ولكن النظام الاشتراكى يلجأ الى الدوافع النبيلة كالاخلاص ، وتبنى الهدف والشعور بالرضى ، والرغبة فى القيام بالواجب فى نظير الحصول على الحق ، والقدرة على الاضطلاع بالمسئولية ، وضبط الراى العام . وكل هذه دوافع منبعثة من داخل النفس ، ومن الضمير . والسبب فى هذا ان الاشتراكى يؤمن بآدمية العامل ، ومن ثم فهو يعتمد على الوسائل الانسانية

فى التعامل معه ، ويؤمن بالدوافع الاجتماعية التى يؤيدها علم النفس الاجتماعى الحديث .

٩ ـ الاعتماد على الحرية المنظمة . فالنظام الاشتراكى يؤمن بالحرية على شرط ان تكون حرية ايجابية منظمة ، وهى تلك التى تضع حرية الفرد فى اطار حرية غيره من الافراد ، وفى اطار الخير العام . فالحرية المطلقة بالمعنى السيء اى بمعنى التخلص من القيود والعوائق والضوابط ايا كان نوعها لاتعتبرها الاشتراكية حرية ، وانما تعتبرها غاية العبودية ، لان الانسان فيها يكون عبدا لنزواته ، وعبدا لمن هم أقوى منه ممن يمارسون ضده نفس النوع من الحرية . ولذلك فالفرد فى النظام الاشتراكى حر فى الميدان الاقتصادى على شرط الا يعرقل حرية غيره فى نفس الميدان عن طريق الاستغلال او الاحتكار أو التآمر .

أما النظام الرأسمالى فيؤمن بالحرية المطلقة ، ويرجع التقدم الاقتصادى الى حق الافراد فى ممارسة هذا النوع من الحرية ، ويعتبرها الدافع الحقيقى للعمل والانتاج . ولذلك فمن مبادئه حرية صاحب العمل فى استغلال العامل ، وحرية راس المال الكبير فى تصفية راس المال الصغير ، وحرية تكتل المنتجين ليرفعوا الاسعار على المستهلكين ، وحرية تكوين أصحاب الصناعات (للكارتلات) لخفض اسعار المواد الخام ، وحرية أصحاب النقود فى احتكار انواع معينة من مصادر الثروة ، أو وسائل الانتاج ، وحرية الاقطاعيين والراسماليين فى ممارسة انواع مختلفة من الضغوط لتحويل نظم الضرائب لصالحهم ، وحرية هؤلاء فى الاستهلاك الى غير حد ، والكسب بغير ضابط .

كل هذه انواع من الحريات لايعترف بها النظام الاشتراكى ، بل لاتدخل عند أصحابه فى مفهوم الحرية ، لانها حرية سلبية لاتعترف بالاطار الاجتماعى ولانها حرية لشخص على حساب حرية آخر . ومع ذلك فالنظام الاشتراكى يعترف بالحرية على شرط ان تخلو من الاحتكار ، والاستغلال ، وان تكون فى اطار من تكافؤ الفرص . وترى الاشتراكية انه اذا كان من حق فرد ان يكسب بقدر ما فيه من قدرة ، وما يبذل من جهد ، فان من حق فرد آخر أن يعيش مهما كانت الطبيعة أو الظروف الاجتماعية قد حرمته من القدرة أو عاقته عن بذل الجهد ، ومعنى هذا فى الجانب الاخر من المنطق ان من واجب الاول ان يفسح للثانى بعض مجال الكسب وان يقنع بحد اعلى من الكسب ومن مستوى المعيشة حتى يمكن الاخر من ان ينال حدا ادنى معقولا منها ، وميزان الحق بين هذا وذاك يجب ان يكون فى يد الدولة .

هذه هى المبادىء التى تقوم عليها الاشتراكية ، ومع ذلك فان الامر

فى الاشتراكية لا يقف عند حد قواعدها التى تصف نظامها ، وانما يتعداه الى ان لها اطارا عاما يمكن ان تصفه بانه اطار انسانى شعبى . وهاتان الصفتان للاطار الثقافى العام الذى تعمل فيه الاشتراكية تميزان بينها وبين كل نظام آخر . فالاطار الثقافى الذى يعمل فيه كل من النظام الاقطاعى والنظام الرأسمالى ليس انسانيا ولا شعبيا ، وانما هو بالضرورة اطار ارستقراطى لايقيم وزنا للقيم الانسانية ، لانه قائم على الاستغلال ، ولا موضع فيه للعدالة . فلكى يستقيم النظام الاشتراكى يجب ان تسيطر الاتجاهات الشعبية ، والنظم الشعبية ، والتفكير الشعبى فى النظام السياسى ، وفى النظام الاجتماعى ، وفى النظام الخلقى ، بحيث تصبح شعبية الفكرة ، وشعبية الاجراء ، هى معيار الحكم على الاشياء . وهذا هو الذى يجعل الاشتراكية اشتراكية بالفعل كما هى اشتراكية بالاسم .

بل ان هذا الاطار العام الانسانى الشعبى هو الذى يميز بين الاشتراكية الحقيقية او بين النظم الاخرى التى تسمى نفسها اشتراكية ثم تتطرف بحيث تفقد صفة الانسانية . خذ مثلا الشيوعية وهى احدى المذاهب الاشتراكية ، انها تبدأ بالغاء حق انسانى هو حق الملك ، وتطبق المبدأ على المستغل ، وعلى عامة الشعب سواء بسواء . ثم تنظر الى الانسانية الشعبية عندما تضمن العمل للعامل ، ولكنها سرعان ما تبيح للدولة تملك العامل على انه من عوامل الانتاج ، فيفقد حريته حتى فى مكان العمل ، وحتى فى محل الاقامة ، وهكذا تعتدى على فكرة الانسانية ، وفكرة الشعبية من جديد . ولهذا فان الشيوعية اشتراكية ينقصها الاطار الانسانى ، ومن ثم فهى اشتراكية منقوصة .

وفى تاريخنا مثال آخر . لقد قام النظام الاقتصادى الذى وضعه محمد على ، على اساس ملكية الدولة لكل شىء ، للأرض وللمصانع . ثم صادر أملاك الملتزمين وهم اقطاعيو عصره ، ولكنه صادر املاك عامة الشعب ايضا وصادر أنوال الغزالين ، واحتكر الزراعة والصناعة جميعا . ووضع فى يده الملكية والانتاج والتوزيع ، حتى كان الباعة ينادون فى الشوارع : فجل الباشا ، ولفت الباشا ، وكرنب الباشا . فهل كان هذا نظاما اشتراكيا كما اوهمه اصدقاؤه الفرنسيون ؟ كلا .. لماذا ؟ لانه عندما حرم الملكية على الافراد لم يفكر فى معنى الشعبية او الجماعية ، ولكنه إمتلك هو نفسه كل شىء ، وملك اسرته والمقربين اليه ، ثم اخذ يوزع الانتاج على الشعب ويضع الثمن فى جيبه دون ان يعيده الى الشعب ، لا على شكل ملك ، ولا على شكل اجور ، ولا على شكل ارباح ، ولا على شكل خدمات . واذ فقد نظامه الاطار الانسانى الشعبى هبطت اشتراكيته الى ما هو دون الاقطاع والاحتكار والراسمالية . وذلك لان الشعب لم يستفد شيئا ولم

تتغير اوضاعه ولا علاقاته فى شيء ، بل زادت احواله سوءا ، وزاد حرمانه وطأة .

وهذا يبين لنا ان النظام الاشتراكى لا يقوم على اجراءاته او على فلسفته كنظام منعزل عن بقية الركب الثقافى الذى يعمل فيه ، وانما لابد له من اطار انسانى شعبى يعمل فيه ، لان هذا الاطار هو الذى يرد مزايا النظام الاشتراكى الى اصحابه وهم عامة الشعب . وهذا هو الذى يجعل الديمقراطية من أسس الاشتراكية حتى يكون التوجيه فى يد الشعب كله وهذا الذى يجعل التعاون صفة العلاقات الاجتماعية السائدة فىالاشتراكية لا التنافس ولا الصراع ولا الانفرادية . ومن اجل هذا وصفنا نظامنا بانه اشتراكى ديمقراطى تعاونى ، ومعنى هذا انه نظام شعبى من ارجائه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، فهو نظام اشتراكى شامل .

سمات الاشتراكية العربية :

عندما واجهنا مشكلاتنا التى سبقت الاشارة اليها ، ووضعنا أصول فلسفتنا الاجتماعية ، لم نقتبس نظاما وجدناه امامنا فى ركن من أركان العالم المعاصر ، وانما وضعنا حلولنا أولا ، فى ضوء امرين : الاول : مشكلاتنا وما كانت توحى به من حلول . والثانى : ثقافتنا العربية الاصيلة وفيها فكرة العدالة والشعبية والمصالح العامة واضحة .

ثم اطلقنا على النظام الذى توصلنا اليه اسم « الاشتراكية » لانها كانت فى تاريخ تطور الفكرة الاقتصادية . والعلاقات الاجتماعية ، الخطوةالاخيرة والحل الاخير لمركب الارستقراطية والاستغلال الذى كان من طبائع الاشياء فى الاقتصاد الزراعى والاقتصاد الصناعى الاستعمارى الذى نشأ عنالانقلاب الصناعى .

وهذا هو السبب فى ان اشتراكيتنا العربية تتفق مع ثقافتنا العربية فى الفكرة والقيم ، وتختلف اختلافا جذريا عن كل المذاهب الاشتراكية المعاصرة فى الشكل .

لم تكن مشكلات الفقر وانخفاض مستوى المعيشة واستغلال الاغنياء للفقراء ، والاقوياء للضعفاء ، والاذكياء للاغنياء ، والشطار للبسطاء أمرا جديدا . فقد وجد كل هذا عندنا فى تاريخنا القومى الماضى وبين جماعاتنا السالفة . وكان جوهر الحل الذى توصل اليه ديننا المسيحى هو المحبة والسلام ومشاركة البعض فى احتياجات البعض حتى يكون عندهم كل شيء مشتركا ، وكان جوهر الحل الذىتوصل اليه ديننا الاسلامى هو ان «الناس شركاء فى ثلاث : الماء والكلأ والنار» . وان ما افاء الله به على المسلمين « فلله

والرسول ولذى القربة واليتامى والمساكين وابن السبيل » لماذا ؟ « كى لا يكون دولة بين الاغنياء منكم » .

ولم يقف الامر عند حد التشريع بل انه طبق عمليا فى حياة الجماعة الاسلامية الاولى عندما هاجر الرسول والمؤمنون معه ودخلوا المدينة بلا مال ولا مأوى ولا طعام فآخى بينهم وبين الانصار وجعلهم شركاء فى مساكنهم وطعامهم وثرواتهم حتى ورثوهم .

واذا كانت فكرة المشاركة قد نص عليها فى أصولنا الروحية على هذا النحو ، ومبدأ المشاركة كان ضمن شرائعنا الاصيلة ، فقد كان هذا أول خيوط الحل الذى التقطناه ، ثم كان علينا أن نجتهد فنضع من الاجراءات والنظم ما يضع الفكرة والمبدأ موضع التنفيذ بما يناسب عصر العلم والاختراع والانتاج الكبير والشعب الضخم المتكاثر الذى نعيش فيه . وعلى هذا الاساس اتت اشتراكيتنا العربية واقعة فى اطارها الثقافى الروحى العربى الاصيل لانها مستوحاة منه . وأتت مخالفة فى الشكل والنظم لكل النظم الاشتراكية المعاصرة لانها فصلت على قدر مشكلاتنا نحن وهى تختلف عن مشكلات غيرنا — تلك المشكلات التى أوحت لهم بطبعات الاشتراكية التى بين أيديهم .

وبعد فما هو الشكل الذى اخترناه لاشتراكيتنا ؟

يتضح هذا الشكل مما يلى :

١ — اشتراكيتنا تعترف بحق الفرد فى الملك الخاص ، وهى تعمل على تمليك من لا يملك . فنحن عندما حددنا الملكية فى الارض الزراعية بمائتى فدان فى سنة ١٩٥٢ ثم عندما حددناها بمائة فدان فى سنة ١٩٦١ استردت الدولة ما زاد على هذا القدر من الملاك ، ولكنها لم تؤممه ولم تعلن ملكيته : ولم تعرضه للبيع والا لوقع فى أيدى الاغنياء ، ولكنها وزعت الاراضى المستولى عليها على المعدمين من الفلاحين . حتى توسع دائرة فرص تملك الشعب لمصادر الثروة .

ومثل هذا اتبع فى ميدان الصناعة فحيث اعترف براس المال ، حددت الدولة حدا اعلى لما يمكن لفرد أن يملك من أسهم المصنع ، وعرضت بقية الاسهم فى السوق حتى يتملكها أصحاب المدخرات الصغيرة . وشارك العمال فى ملكية المصانع على معنى من المعانى ، اذ جعل القانون للعمال الحق فى ٢٥ ٪ من أرباح المصانع التى يعملون بها . ومعنى هذا أنهم اكتسبوا حقوق الملاك طالما أنهم يشاركون فى الارباح علاوة على اجورهم .

وتعمل الدولة دائما على توسيع دائرة المشاركة فى تملك مصادر الثروة ووسائل الانتاج ، فهى تعمل على تمليك المواشى والمساكن لمن لا يملكونها .

٢ ـ اشتراكيتنا تعترف براس المال العام على أنه صورة من ملكية الجماعة لمصادر الثروة ووسائل الانتاج وان لم يفسر ذلك على انفراد الدولة بهذا التملك واحتكارها له . فاشتراكيتنا أممت ملكية الصناعات الثقيلة كلها . وكذلك أممت التصدير والاستيراد حتى لا يكون انتاج الشعب واستهلاكه موضوعا لمضاربات المضاربين ومغامرات المغامرين ، أو ميدانا لاستغلال الشعب عن طريق التلاعب بالاسعار ، أو وسيلة لتهريب الاموال الى الخارج . وكذلك أممنا المصارف (البنوك) حتى يكون المال فى خدمة الشعب ، وحتى لا تستغل المصارف أصحاب المدخرات الكبيرة والصغيرة على السواء . وعائد كل هذا مردود الى الشعب على شكل أجور ومرتبات وخدمات .

٣ ـ اشتراكيتنا تعترف براس المال الخاص ، وتحفظ التوازن بينه وبين رأس المال العام . فقد تركنا نصف ملكية الصناعات المتوسطة أو نصف الثقيلة فى يد الشعب . وتركنا المهن والحرف والتجارة الداخلية حرة كلها أمام الشعب أولا لانها ليست مجال استغلال ، وثانيا لان علاقاتها مع الشعب يجب أن تكون مباشرة وسريعة . والنظرية أننا نشجع رأس المال الخاص طالما كان بريئا من الاستغلال .

٤ ـ اشتراكيتنا تضع حدا أعلى للدخول فلم يعد من الممكن أن يتجاوز داخل أى فرد خمسة آلاف جنيه فى السنة ، ولا أن يتجاوز ما يملك أى فرد من مصنع عشرة آلاف جنيه حتى لا يتجاوز الايراد الحد المعقول ، ويدخل فى هذا الباب تحريم اشتغال الفرد بوظيفتين فى وقت واحد .

وارتفعت شرائح الضرائب التصاعدية حتى وصلت الى ٩٠ ٪ من الايراد لمن يزيد دخله على عشرة آلاف جنيه فى السنة .

٥ ـ اشتراكيتنا تضع حدا أدنى للدخول ، وتطبيقا لذلك وضعت حدودا دنيا لاجور العمال الزراعيين ، والعمال الصناعيين ، وعمال الحكومة .

ويدخل فى هذا التحديد كل ما يتعلق بالتأمين الاجتماعى ونحوه مما يهدف الى توفير حد أدنى من مستوى المعيشة ويهبط عنه اي مواطن . . .

٦ ـ اشتراكيتنا تكرم العمل والعمال ، فهى اعترفت بهم كقاعدة شعبية لها كافة الحقوق حتى حقوق التوجيه والمشاركة ، وهى قررت أن يمثلوا بعضوين فى مجالس ادارات مؤسساتهم ، ويكون انتخابهم بالاقتراع السرى العام بين عمال كل مؤسسة ، على الا يزيد عدد أعضاء مجلس الادارة عن سبعة أعضاء حتى يكون لممثلى العمال فيه وزن .

هذا الى ماسبقت الاشارة اليه من اعطاء حق الملكية لتعمل كما هي لرأس المال .

٧ ـ اشتراكيتنا تعمل على تحقيق التصنيع والانتاج الكبير ، ورفع مستوى المعيشة . كل هذا على أساس من التخطيط المدروس ، ومن امثلة ذلك : مشروع التنمية الاقتصادية ، او مشروع السنوات الخمس الذى سيرفع الدخل القومى بنسبة ٤٠ ٪ عند تمامه .

هذه هى ملامح اشتراكيتنا العربية ، وواضح منها أنها تطبيق عربى قومى للمبادىء العامة للنظام الاشتراكى ، التى سبق أن اوضحناها فى صدر هذا المقال .

فنحن اذا كنا قد أخذنا بالفلسفة ، لانها تتفق مع تراثنا الروحى فقد تحررنا فى تطبيقها بحسب مواقفنا ، وظروفنا ، وأحوالنا ، والمشكلات التى كانت تواجهنا ، ومن هنا أتت اشتراكية قومية صميمة .

ولو أننا اقتبسنا الاشتراكية من غيرنا لاتت اشتراكيتنا غير ما هى . فقد كان أمامنا أنواع كثيرة من الاشتراكية لعل من الممكن أن نميز منها نوعين اساسيين :

اشتراكية الدول الغربية ، واشتراكية الدول الشرقية .

فاشتراكية الدول الغربية هى تلك التى نجدها فى برامج احزاب العمال فى الدول الراسمالية كانجلترا وفرنسا ، وطريقتها أن تمتلك الدولة بعض الصناعات الثقيلة كالتعدين ، أو صناعات الصلب ، كما تؤمم بعض المهن المتصلة بحياة الجمهور اتصالا مباشرا لمهنة الطب والصيدلة ، ثم تترك الميدان الاقتصادى بعد ذلك حرا فى يد الراسماليين يديرونه غير مستهدين الا بالرغبة فى الربح ، وغير مدفوعين الا بالتنافس احيانا او التكتل أحيانا أخرى على حسب ما يرون من طبيعة الاداة التى تمكنهم من الاستغلال ، وغير مضبوطين الا ببعض قوانين العمل التى تعطى العمال بعض الحقوق ، وببعض القوانين الخاصة بالضرائب ، ونحن اذا نظرنا الى هذا النوع من الاشتراكية ـ وجدنا انه ينقصه الجانب الاساسى وهو الانسانية والشعبية كروح عامة ، لانه فى الواقع ليس الا ملحقا اشتراكيا صغيرا اضيف الى المركب الراسمالى الكبير ، ليخفف من حدته ، حتى لا يثور العمال فى وجهه ، فهى اشتراكية تعمل فى غير اطارها الخلقى ، وفى غير اطارها الروحى : وانما الاشتراكية مركب فلسفى واجرائى واحد لا يتجزأ ، ولا يمكن ان ينهض بها ذلك الضبط الجزئى الذى نجده فى برامج أحزاب العمال فى المجتمعات الرأسمالية .

وتلجأ أيضا البلاد الرأسمالية أحيانا الى تأميم بعض المرافق والخدمات كالتعليم ، والسكك الحديدية ، والبريد ، والتليفون ، والبرق ، ومرافق المياه ، والنور .

وبعد هذا تترك بقية المجـال الاقتصـادى فى أيدى الرأسماليين والمحتكرين ، وهذه أيضا اشتراكية منقوصة ، لانها تكتفى بتضييق فرص الاستغلال دون القضاء عليه لصالح الشعب .

أما اشتراكية الدول الشرقية فهى الشيوعية ، وهى اشتراكية اعتدت على كل مقدسات الجماعة ، ومثلها العليا ، وعلى حرية الافراد ، وذلك أنها بدأت بالغاء الملك الخاص ، وملكت الدولة كل مصادر الثروة ، ووسائل الانتاج ، واعتبرت العمال من ضمن وسائل الانتاج فاخضعتهم اخضاعا تاما للدولة ، وكانت أقسى فى هيمنتها على هذه الوسـائل البشرية من الاقطاعيين والاحتكاريين ، وحرمت العمال من كل حرية الاحرية الحصول على ما يكفيهم من الطعام والمسكن والملبس . واذ كان الدين موطن القيم الروحية ومصدرها فقد كان لابد من أن تهجم الشيوعية على الدين لتصل من القضاء عليه كنظام اجتماعى الى القضاء على ما يحتوى عليه من القيم والمبادىء النبيلة . فاعتبرت الدين « أفيون » الشعوب وهبط المواطن فى النظام الشيوعى الى مستوى الرق . ويكفى أن تعرف أن الفلاح فى الارض أو العامل فى المصنع فى النظام الشيوعى ليس من حقه أن ينتقل من مزرعة الى مزرعة أو من مصنع الى مصنع بناء على رغبته الخاصة والا سقط حقه فى العمل ، وبالتالى سقط حقه فى المعيشة . ويمارس مدير المصنع او المزرعة فى البلاد الشيوعية حقوقا تأديبية واسعة على الفلاحين والعمال .

وهكذا فان الاشتراكية الشيوعية تضحى بالفرد فى سبيل المجموع وتستبيح من أجل ذلك كل شىء ، حتى الهجوم على الدين ، وحتى تبرير الاستبداد ، وحتى انكار حق الامم والشعوب فى أن تكون لها قومياتها المتميزة .

وواضح من هذه الاشارات العابرة للمذاهب الاشتراكية المعاصرة أن اشتراكيتنا العربية لم تصدر عنها ولم تأت من نحيها ، وأنها وان كانت قد استخدمت الاسم فقد تحررت من صوره ، انها تقيدت بقيمه ومثله دون الاشكال والاوضاع والتفسيرات التى اعتبرنا أن من حق كل جماعة أن تضعها لنفسها فى ضوء ظروفها الاقتصادية والاجتماعية ، وعلى هدى قيمها الثقافية والروحية ، تلك القيم التى جعلت «الشعبية» و «الانسانية» الروح العام الذى استرشدت به اجراءاتنا وتنظيماتنا وقوانيننا ، فقد اتجهت كلها الى مصلحة الشعب ــ كل الشعب ، وتوسيع دائرة المشاركة

بين بنيه على اساس الانسانية التى تجمع بينهم جميعا والمواطنة التى توحد بينهم جميعا دون نظر الى عنصر أو دين أو حياة :

وكما أقمنا اشتراكيتنا على أسس من قيمنا الروحية فقد جعلناهااساسا لكل جوانب حياتنا القومية . فاننا نحول أن نبنى أوضاعنا الاجتماعية والسياسية على الاساس الاقتصادى المتين الذى تنطوى عليه هـــذه الاشتراكية .

فنظامنا الاشتراكى سيؤدى الى تذويب الفوارق بين الطبقات ، وبذلك تتحقق العدالة الاجتماعية على أساس من تكافؤ الفرص ويتحقق ارتفـاع مستوى المعيشة فتزول الطبقات الاجتماعية ويمحى الصراع الطبقى الذى كان من خصائص حياتنا فى عصور الاقطاع والرأسمال والاحتكار .

ويترتب على العدالة الاجتماعية وارتفاع مستوى المعيشة تحـــرير المواطن ـــ تحريره من الجوع ومن الحاجة ومن الخـــوف ومن الذلة . وعندما يتحرر المواطنون اقتصاديا واجتماعيا على هذا النحو يستطيعون أن يمارسوا حريتهم السياسية التى يجب ان تقـوم بدورها على القيم الانسانية والشعبية التى لا تستقيم لجائع أو لخائف أو لمحتاج او لذليل . وهكذا تصبح القيم الديمقراطية حقيقة واقعة فى سياق تحرير الاشتراكية بتنظيماتها وقوانينها للملايين من ضغط المستغلين والمحتكرين .

ومن هنا نلمس شـــمول نظامنـــا الاشتراكى بحيث يصبح مرادفا للديموقراطية وبحيث تصبح الحرية الاقتصادية والحرية السياسيةطرفين لشيء واحد لا يمكن الفصل بينهما فى حياتنا القومية .

ويتضح من هذا أن ثورتنا الاشتراكيـــة لم تكن فى صميمها الا ثورة ديموقراطية على أوضاع سميت ديموقراطية وزيفت على انها شعبية فى وقت من الاوقات بعد ان ظهر لنا انه يستحيل لجماعة من الناس ان تمارس حقوقا سياسية شعبية وهى محرومة من حقوقها الاقتصادية والاجتماعية ؛ فالحرية كل لا يتجزأ .

وفى ضوء هذا المعنى نستطيع ان نفهم اشتراكيتنا العربية فهما شاملا متكاملا ، يتناولها ، لا كنظام اقتصادى ومالى فقط ، ولكن كطريقة حياة شاملة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتمعية ، ثم كفلسفة لهـا كأى فلسفة ، مسلماتها ، ومفاهيمها وعلاقاتها بالطبيعة وبالناس ، أى لها مبادئها التفصيلية واطارها الفكرى والروحى والثقافى العام الذى لا يتجزا عنها ؛ والذى يرتب على اختفائه من اية فلسفة أن يتحول الضبط فيهـا الى ضغط ، والصالح العام الى صالح خاص ؛ وهو ما برئت منه اشتراكيتنا بالقياس الى غيرها من الاشتراكيات بوحى من اطارها الروحى الانسانى الشعبى ، الذى يقف وراءها ، ومن ورائه تراث قرون من بريق العقل ؛ ويقظة الضمير ؛ وأشراق الروح .

المقومات السلوكية فى مجتمعنا الاشتراكى

للدكتور أحمد زكى صالح

مقـــدمة :

يمر مجتمعنا العربى بمرحلة هامة من مراحل تطوره الاقتصادى . فنحن نتحول نحو الاشتراكية بخطى واسعة واضحة ، وفـرق كبير بين النظم الاجتماعية فى مجتمع اقطاعى أو رأسمالى وبينها فى مجتمع اشتراكى . فالمجتمع الرأسمالى يطلق عنان حرية الافراد فى العمل ويسمح باستغلال الطاقة البشرية لصالح فرد أو مجموعة أفراد ، حتى انه يمكن لاى فـرد أو جماعة السيطرة على جزء أو كل امكانيات الشعب المادية والمعنـوية لاستغلالها لصالحها .

اما فى المجتمع الاشتراكى فتختلف القيم اختلافا تاما ، فالعمل يجب أن يكون داخل اطار التنمية الاجتماعيـــة ، ولتـدعيم الاطار الاجتماعى ولا يسمح فيه اطلاقا بأى استغلال من أى لون وعلى اية صورة ، ذلك أن المبدأ العام فى المجتمع الاشتراكى هو حرية الافراد للعمل داخل اطار مصلحة الامة أو الشعب ، لا تدعيم طبقة أو استقلال فئة أو سيطرة جماعيـــة معينة وتحكمها فى أرزاق غيرها من الجماعات .

ونحن فى مجتمعنا العربى ، فى مرحلتنا الراهنة ، نعبر الهوة بين هذين النظامين من الحياة ، وتعتبر هذه الفترة العبورية من أشـق الامور على الافراد والجماعات والمؤسسات . لان من طبيعة مراحل الانتقال أن يحدث فيها الصراع ويظهر فيها التناقض واضحا ، لانها المراحـل التى توضـع فيها الاسس ، وتصهر فى سياقها الخبرات ، ويحطم فيها القديم ، وينبثق خلالها أسس الحياة الجديدة وتتبلور .

المعنى السلوكى للتغير الاجتماعى :

يحدث التغير الاجتماعى بصور متعددة ، ولا نود أن نناقش هنا هذه الصورة لان هذا يخرجنا عن اطار بحثنا ، وما يهمنا هنا هو هل للتغيـير الاجتماعى دلالة سلوكية ؟

لاشك أنه اذا انعدمت الدلالة السلوكية ـ كما تتمثل فى سلوك الافراد والجماعات والمؤسسات فى الحياة اليومية ـ انتفى التغير الاجتماعى الفعلى : ذلك أننا نستدل على حدوث التغير الاجتماعى ، بمجموعة أساليب السلوك للافراد والجماعات التى تعكس هذا التغير وتعتبر الدليل عليه ، وهكذا لا نستطيع أن نتصور تغيرا اجتماعيا دون تغير مقابل فى سلوك الافراد والجماعات . ومثال ذلك التغير الاجتماعى ، الذى يحدث نتيجة للتصنيع ، فلا شك ان المجتمع الزراعى حينما يتحول الى التصنيع يطرأ عليه تغير اجتماعى ، يتمثل فى سلوك الافراد والجماعات ، فالعامل الزراعى الذى تحول الى عامل صناعى يطرأ عليه تحول فى قيمه وفى نظرته الى نفسه من حيث أنه شخصية خلاقة مبدعة بعد أن كان قدريا مستسلما ، أما جماعات العمال الصناعية فانها غالبا ما تتحول الى جماعات نقابية تنظم وسائل رعايتها الصحية والترفيهية والثقافية ، ناهيك بما تحاول أن تحققه لافرادها من رفع الدخل أو زيادة حقه فى الربح بزيادة الانتاج .

ونحن اذ نعيش مرحلة انتقال بين نظامين من نظم الحياة فلا بد أن يقابل ذلك أمران :

ا ـ عملية محو نشطة لمجموعة من العادات والتقاليد التى لا تتفق مع أهداف المجتمع الذى نعيش فيه والذى نعد له الاجيال القادمة .

ب ـ عملية تعلم سريعة لاكتساب انماط السلوك الضرورية اللازمة لارساء قواعد التنظيم الاشتراكى فى المجتمع ، من حيث أن أفراد هذا المجتمع هم المسئولون أولا وأخيرا عن تدعيم هذا التنظيم الاجتماعى من حيث أنه احدى طرق الحياة التى ارتضيناها لانفسنا فى مجتمعنا .

ولعل السؤال الرئيسى الذى يدور فى الاذهان الآن هو : ما العادات التى يجب أن نعمل على محوها ، وما العادات التى يجب ان نعمل على اكتسابها ـ لانفسنا أو لغيرنا من المواطنين ـ وتدعيمها ، بحيث تيسر لنا أن نحافظ على ثورتنا عن طريق أدائنا اليومى ، وأساليب سلوكنا فى مواقف الحياة .

وأود أن أشير اشارة خاصة هنا لاهمية توافق الفكر والعمل . والنظرية والتنفيذ ، والرغبة والاداء ، فنحن ان لم نحقق تكاملا بين البعدين كانت النتائج المترتبة على ذلك فى منتهى الخطورة بالنسبة لتنظيمنا الاجتماعى ، ولذلك يجب أن نسرع وندرس معا مشكلة محو العادات الرأسمالية والاقطاعية والانتهازية ، وتدعيم العادات الاشتراكية التعاونية . حتى تؤكد تنظيمنا الاجتماعى فى صورة حياتنا اليومية وسلوكنا فى التفاعل مع غيرنا من أفراد هذا المجتمع .

السلوك الاشتراكى :

يعتمد السلوك الاشتراكي على مبدأ هام من المبادىء النفسية الاجتماعية وهو أن الفرص التى تتاح لافراد الامة يجب أن تكون فرصا متكافئة ، يقصد بها تبيان الفروق بين الافراد فى إستعداداتهم حتى يتيسر توجيه كل فرد نحو المجال الذى يتفق مع استعداداته ومواهبه .

وهنا يختلف السلوك الاشتراكي عن السلوك الاقطاعى الذى يورث الفرد بعض الانماط السلوكية فى المواقف الاجتماعية المختلفة ـ فصاحب رأس المال هو الرئيس وصاحب الارض هو السيد ، ولكن فى المجتمع الاشتراكي يختلف الامر اختلافا تاما حيث لا يوجد رئيس نتيجة ما يملك أو سيد نتيجة ما ورث . ولكن مجهود الفرد وقدراته وما يسهم به فى تقدم المجتمع هى العوامل الرئيسية التى تحدد منزلة الفرد فى التنظيم الرسمى وغير الرسمى فى المجتمع .

ومثالنا على ذلك العلاقات الانسانية ، التى يجب أن تقوم فى المجتمع الاشتراكى على أساس تساوى الافراد جميعا فى الحقوق والواجبات . وكلما ارتقى الفرد فى سلم العمل كانت مسئولياته أكبر وأضخم . ولذلك فان المجتمع الاشتراكى يشعر بضرورة اظهار الفروق بين استعدادات الافراد حتى يستطيع انتخاب أصلح العناصر لتولى مهام أى عمل من أعماله ويضمن بذلك سلامة الانتاج ، وسلامة الدخل ، وسلامة الاشتراك التعاونى وفاعلية هذا كله فى تقدم الامة وازدهارها .

وهكذا يكون السلوك الاشتراكى طريقة استجابة فى الموقف الاجتماعى من الفرد ازاء الافراد الآخرين ، من حيث انهم أفراد ومجموعات ، فى اطار القيم والمثل التى يمليها المجتمع الاشتراكى التعاونى ، مما ييسر وحدة الشخصيات المتفاعلة مع بعضها والمرتبطة ببعضها فى علاقات تنظيمية ، يخضع نمطها الرئيسى فى التفاعل الاجتماعى المتبادل لاحترام شخصية الفرد ، وكرامته الانسانية ، وقيمته ، ويتحرر من القيود التى تحول دون الارتباط القومى ، والاندماج المتين ، مثل الفروق السلالية أو التفرقة العنصرية أو الاختلاف الدينى أو العقائدى أو التفاوت الاجتماعى أو الفروق الثقافية والتعليمية .

وهكذا يهدف السلوك الاشتراكى الى رسم اطار من العلاقات فى العمل أو فى المنزل بين الافراد جميعا ، ييسر اقبال افرادها على حياتهم وعلى أعمالهم رغبة لا رهبة ، وميلا لا املاء ، بطريقة تعاونية خالية من عوامل الخوف والتردد ، وما الى ذلك من عوامل الاحباط الأخرى .

ونستطيع ان نحدد مكونات السلوك الاشتراكي في العوامل الثنائية التالية :

أ ــ السلوك التعاوني ضد السلوك التنافسي .

ان مجتمع الاقتصاد الحر يعتمد اعتمادا كليا على مبدأ التنافس والبقاء للاصلح . ولكن أساس المجتمع الاشتراكي غير ذلك تماما اذ أنه يعتمد على التعاون كأسلوب من أساليب الحياة الاساسية لان المجتمع الاشتراكي ينظر للجماعة على أنها وحدته الطبيعية ، فنحن نتجه الى القول بأن الاسرة هي وحدة المجتمع ، والعمل نشاط جمعي يتلاقى فيه الفرد مع غيره من الافراد ويعملون معا لانتاج أمر ما .

والصفة الاولى التي تميز الجماعة هي أن يكون لها هدف مشترك يدركه أعضاء الجماعة ويعملون على تحقيقه كانجاز مجموعة معينة من الاعمال يوميا أو انتاج عدد معين من الوحدات يوميا أو اسبوعيا . وهكذا يكون السلوك التعاوني عبارة عن اشتراك الافراد كل وفق جهده ومقدرته لتحقيق غرض عام وفق معايير الجماعة وأسلوبها . ويترتب على ذلك أمران : اولهما أن العلاقات الشخصية داخل الجماعة التعاونية يزداد تماسكها على مر الايام ، وبالتالي تسهم في توثيق الروابط الاساسية في المجتمع الكبير ، والامر الثاني هو أن طرق الاتصال بين الهيئات الموجهة والجماعات تكون سهلة ميسورة سواء أكانت هذه الجماعة التعاونية جماعة انتاج أو جماعة استهلاك أو جماعة مشاركة في أوقات الفراغ .

وهكذا يكون السلوك التعاوني سلوكا هادفا نحو توثيق الروابط بين أفراد المجموعة الواحدة ، وبين هذه المجموعة وغيرها . ولا شك أن السلوك التنافسي عكس ذلك ، اذ أنه يعتمد على التنافس الذي يزيد بدوره من التنافر بين الافراد والذي يجعل من اية جماعة فئة ذات مصلحة مادية معينة قد تتعارض مصالحها مع مصلحة المجموع الاكبر وهو المجتمع أو الوطن .

وليس معنى ذلك أن التنافس لا يوجد في المجتمع الاشتراكي ، وانما معناه أن التنافس فيه لا بد وأن يكون تنافسا موجها ، لا يخدم فردا بعينه ، أو فئة خاصة من الناس ، فهو تنافس جمعي في سبيل زيادة انتاج ، أو انهاء عمل ، أو وصول الى مرتبة تدريبية معينة . وفي هذا التنافس الجمعي ينعدم الصراع الفردي أو الصراع الطبقي ، حيث تعمل الجماعة كوحدة متكاملة ، ذات هدف واحد يحقق صالح المجموع . وهكذا يزيد التنافس الجمعي داخل المجتمع الإشتراكي من تماسك الافراد ووحدتهم وادراكهم للاغراض الاجتماعية المشتركة واهداف المجتمع .

هذا ، بينما يكون التنافس فى المجتمع الراسمالى ، تنافسا صراعيا ، يمعنى ان كلا من المتنافسين لا يهتم الا بمصلحته الشخصية ، او مصلحة الفئة التى يمثلها ، ويود لو أفنى الآخرين وازالهم من الوجود .

ب ـ السلوك الآمن ضد السلوك القلق :

الشعور بالامن من الحاجات الرئيسية التى نلمسها فىمختلف مراحل حياتنا . فالطفل الذى يشعر بنقص فى هذه الحاجة قد يضطرب سلوكه . ولست أود ان اعدد ما يترتب على فقد هذا الشعور عند الاطفال ، فكتب علم النفس والصحة النفسية عامرة بهذه الحالات .

ولا نقصد بالامن هنا الامن المادى الذى يتمثل فى المحافظة على حياة العامل او الموظف أو غير ذلك من الافراد الكبار ، بل كذلك الامن النفسى الذى يتمثل فى تجنب التهديد بفقد المركز او الوظيفة والذى يتمثل كذلك فى مؤازرة المجموع للفرد .

والسلوك الآمن هو السلوك الهادف نحو غرض معين . فهو لا يعتمد على عشوائية التصرف وتدخل القدر ، انما يسعى نحو هدف واضح لتدعيم حالة الفرد وحالة المجموع .

والمجتمع الاشتراكى أساسه كفالة الامن لجميع أفراده بغض النظر عما يقومون به من اعمال ، وتضييق الفرص أمام السلوك الانتهازى الذى يعتمد على التلون ، واضعاف الفرص أمام السلوك المخاطر الذى يعتمد على الحظ والحيلة التى قد تخدع بعض أفراد المجتمع ، فالواقع هو الاساس والغرض هو الهدف الذى نسعى اليه فى السلوك الآمن .

وهنا يكون الفرق بين السلوك الآمن والسلوك المخاطر كالفرق بين الفرد الذى يبذل جهده بطريقة منظمة هادئة حتى يحقق أغراضه فى الحياة دون ضرر بفرد آخر من اقرانه أو زملائه ، وبين الفرد الذى يعتمد على بعض اتصالات جزافية كاستغلال رأس مال أو الاعتماد على نسب أو قرابة فى سبيل الوصول الى مركز مرموق فى المجتمع .

وهكذا يكون عماد السلوك الآمن هو الثقة بتكافؤ الفرص المتاحة أمام جميع أفراد المجتمع على حد سواء كل وفق قدراته واستعداداته وميوله ومواهبه . والمحك الرئيسى لنجاح السلوك الآمن هو محك الوظيفة فى العالم الخارجى ؛ بمعنى أن السلوك الآمن سلوك وظيفى يهدف الى رفعة المجموع والى تقدم المجتمع .

الاتصال فى المجتمع الاشتراكى

لابد لكل مجتمع من تنظيم طرق الاتصال داخله والاتصال هو اذاعة الافكار والآراء والمعلومات وتبادلها عن طريق الكلام أو الكتابة أو غيرها من الرموز .

ويعتبر الاتصال الوظيفة الرئيسية الاولى للاجهزة القيادية المختلفة فى المجتمع . ذلك لان الاتصال هو الذى يترجم أهداف المجتمع واتجاهاته وآراءه ؛ ويضعها فى صورة انتاج أو تعاون أو انجاز وعمل .

ولذلك تعتبر مشكلات الاتصال فى المجتمع الاشتراكى من ألصق الامور المتعلقة بالاطار السلوكى فى هذا المجتمع مثلها فى ذلك مثل مشكلات النقل النهرى . فكل من الاتصال والنقل النهرى له هدف واحد هو ايصال البضاعة سواء أكانت افكارا أو سلعا ، وكلاهما يمكن أن يستعمل انواعا من وسائل النقل مثل المراكب الشراعية والصنادل والبواخر النهرية أو الصحف والاذاعة والتليفزيون وغيره . وهذه الوسائل يمكن أن تسير فى طرق مختلفة منها الطرق المالوفة أو الطرق غير المألوفة . والمراكب أو البواخر يمكنها أن تتجه شمالا أو جنوبا . بيد أن البواخر التى تذهب يجب أن تعود مرة أخرى . ولكن الامر فى الاتصال فى المجتمع الاشتراكى له وضع خاص ؛ اذ يحدث فى بعض المجتمعات أن يسير الاتصال من الجهات العليا الى ما دونها أى من القيادات الى القاعدة الشعبية وقلما يحدث اتصال من القاعدة الى أعلى .

ويتبين من ذلك ان طرق الاتصال اما أن تكون من القيادة الى القاعدة أو من القاعدة الى القيادات أو فى اتجاهات مرضية فى أى مستوى من مستويات التنظيم الشعبى .

ولا شك انه من المألوف كثيرا أن يكون الاتصال من أعلى الى القاعدة أو فى الاتجاه العرضى وقلما يوجد اتصال من القاعدة الى أعلى . والمجتمع الاشتراكى لابد أن يعتمد اعتمادا كليا على الحركة المستمرة فى وسائل اتصاله سواء أكان ذلك من القيادة الى القاعدة او من القاعدة الى القيادات . والواقع أن تنظيم وسائل الاتصال فى المجتمع الاشتراكى يتوقف عليه مدى استغراق القاعدة الشعبية لمفاهيم الاشتراكية الرئيسية حتى تهضمها وتتمثلها وتدخلها فى نظام حياتها اليومى .

وآية هذا كله ان المجتمع الاشتراكى يجب ان يعنى عناية كبيرة بالاتصال من حيث انه المجرى الطبيعى للافكار والآراء والاتجاهات من القيادة الى القاعدة او من القاعدة الى القيادة وهذا الطريق يجب ان يكون

ممهدا وصالحا لتوصيل اية فكرة واى راى فى أى اتجاه بحيث يكون مجرى الاتصال كفيلا بتحقيق شعور افراد القاعدة بالكرامة والحريةداخل نطاق المجموعة العاملة .

التنمية الاجتماعية ضد التنمية الطبقية

فى مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات يجب ان تهدف التربية الى تدعيم هذا الذوبان وينعكس ذلك فى اهداف التربية ووسائلها فىجميع مراحلها وفى جميع مستوياتها بحيث تهدف التربيـــة الى توكيد معالم المجتمع الاشتراكى حيث أنه مجتمع يعتمد على حسن اختيار الافـرد لما يؤهلون له من أعمال ووظائف ومن حيث ان كل فرد من افـراده يسهم بقدر معين ينفق مع ما أوتى من قدرة وجهد فى سبيل خدمة المجتمعالعام .

وهنا تظهر لنا أهمية تبنى أسلوب جديد فى النظام التربوى . هـــذا الاسلوب يعتمد فى أساسه على ممارســة التعاون واتاحة الفـرص أمام الافراد حتى يظهر كلمنهم أقصى ما أوتىمن قدرة ومن ثم يوجه الوجهة الصالحــة فى اطار تخطيط نظام التنمية العام للمجتمع بغض النظـر عن الفروق الاجتماعية والسلوكية لهؤلاء الافراد .

فالجميع أفراد وطن واحد يهدفون الى خدمته كل داخل اطار قدرته واستعداداته وعمله .

بعض الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكى

للدكتور حامد عمار
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

قرأت فى احدى الصحف منذ زمن قريب عنوانا يقول ان مصممة أزياء قد قامت بتفصيل ما أسمته « الزى الاشتراكى » ، ويقصد بهذا طبعا أنه زى رخيص التكاليف . ويمكننا أن نسمى هذا الزى الذى يباع بنفس السعر « بالزى الراسمالى » دون أن يكون فى ذلك مجافاة لمعنى الاشتراكية أو الرأسمالية ، فرخص الاسعار ليس هو اللحن المميز للاشتراكية فى مختلف مراحلها وتصوراتها .

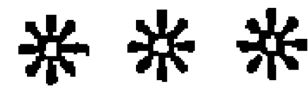
الاشتراكية هى صورة كاملة للانسان وحياته ونوع المجتمع الذى يعيش فيه سواء تمثل ذلك فى الظروف الموضوعيةالقائمة فى هذا المجتمع ، أو فى علاقات الطبقات الاجتماعية بعضها ببعض ، ثم فىعلاقات هذا المجتمع بغيره من المجتمعات . فالاشتراكية لا تقوم فى جانب واحد من جوانب الحياة مثلا كجانب الاستهلاك ، وانما لا بد أن تتمثل فى جانب الانتاج ايضا ، وهى لا تتمثل فى جانب الانتاج وتنميته فحسب وانما لا بد أن تنعكس فى توزيع هذا الانتاج وفرص الاستمتاع بثمراته .

النظرية الكلية :

واذا كانت الاشتراكية صورة مترابطة المعالم والاتجاهات ، فان تحقيقها فى الواقع الاجتماعى يستلزم وعيا تاما بقيمة هذا الترابط وضرورته فى مجرى الاحداث والتأثير فيها والتأثر بها . ومن هنا تظهر المسئولية الكبرى الملقاة على عاتق التعليم ووسائل التثقيف ، والمؤسسات المختلفة وأجهزة الإعلام وغيرها من القوى والاجهزة الدافعة فى حركة المجتمع : مسئولية تقوم على التبصير بهذا الترابط والتكامل الحيوى الوثيق بين مختلف مقومات الاشتراكية ، وهذا يستلزم أن تكون النظرية الكلية من أهم مانعنى به فى جوانب المعرفة والسلوك . ولهذا كان التأكيد على هذا الاتجاه فى تحصيل المعارف واكتساب الافكاروتحليل المشكلات وتكوين الراى واصدار الحكم – من أهم المسائل الرئيسية فى التصورات الاشتراكية .

لا يكفى أن ندرس المجتمع مثلا من الناحية السياسية والناحية الاقتصادية والناحية الاجتماعية باعتبار كل ناحية منفصلة عن الاخرى ، وانما المهم ان يكون هذا الفصل من قبيل التحليل والتصنيف ، ومقدمة للتبصير بالارتباط الوثيق بين هذه الجوانب وتاثيراتها المتبادلة ، حتى يتعود المتعلم اهمية النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر والعمل والتقدير .

ولا يكفى فى دروس التاريخ أن تظهر الاحداث التاريخية فجأة ، فتقوم الحرب ، أو يصدر القانون ، أو يبنى الهرم ، أو يغير نظام التعليم الى غير ذلك من احداث التاريخ . فالنظرة الكلية فى التاريخ انما تستلزم ادراك الارتباط بين هذه الاحداث وما سبقها من جهود ، ومدى ما أسهمت به الجهود السالفة فى قيام الحدث التاريخى ، وما اعترض هذه الجهود من صعوبات ، وما صادفها من عقبات ، وانواع الانتكاسات ، أو الانتصارات التى تضافرت فى سبيل قيام هذا الحدث بالصورة التى انتهى اليها . الكلية فى النظرة التاريخية هى تقدير للجهد البشرى الذى بذله وعاناه. المجتمع فى ماضيه ليصل الى حاضره ، وما هى مواطن العظة من تحليل الماضى ؟ وكيف يستفاد منها فى اتخاذ العدة لمواجهة الحاضر ودفعه الى مستقبل افضل . وفى ضوء هذه النظرية الكلية تصبح دراسة التاريخ تحليل للابعاد والمكونات السابقة لاحداث الحاضر ، وتطوير أبعاد الحاضر ومكوناته لتحقيق احداث منشودة فى المستقبل .



كذلك من المسائل الهامة فى النظرة الكلية اللازمة للتصور الصحيح للحياة الاشتراكية ادراك التكامل فى قيم المعارف الانسانية ، فالعلم واساليبه ضرورة للمجتمع ، والادب والفن ضرورة من ضروراته ايضا فى التعبير عن مشاعره ونبضاته ، والدراسات الاجتماعية والانسانية ضرورة لتعرف القوى المحركة للانسان فى التاريخ ووسائل صناعة الانسان للتاريخ . فميادين المعرفة وأسبابها كلها ضرورية للانسان ، وهى فى ترابطها وتكاملها تمثل طاقات الانسان المتعددة فى كفاحه مع الحياة القائمة فى سبيل تحقيق مستمر للحياة المنشودة . وتذوق هذه الالوان المتعددة من المعرفة والتجربة والتعبير ضرورة انسانية يغذى بها الانسان طاقاته فى الانتاج والخلق والمحبة . وتقدير قيمة هذه الالوان المتعددة من المعرفة والتجربة والتعبير – عن وعى وايمان بقيمتها فى الوفاء بحاجات المجتمع ومطالبه – عنصر من عناصر النظرة الكلية فى التصورات الاشتراكية .

لذلك ينبغى أن نقدم لتلاميذنا وطلابنا فى المدارس مختلف أساليب المعرفة والتجربة الانسانية باعتبارها جميعا عناصر لازمة لتكوينه وثقافته الاساسية ، حتى يتعود التقدير والاحترام لما يسهم به من يعملون خارج نطاقه من ميادين العمل والمعرفة ، ويعتبر اسهامهم تغذية للحياة الاجتماعية فى مطالبها المتعددة . ان جوانب المعرفة كلها ينبغى أن تتكامل فى سبيل العمل لتحقيق حياة غنية متزايدة فى غناها للوفاء بجميع الحاجات الانسانية مادية واجتماعية وروحية وجمالية . لا بد أن يحس طلابنا احساسا عميقا بقيمة العلوم التجريبية ودورها ومناهجها ، وبقيمة العلوم الاجتماعية والانسانية ، وبقيمة الدراسات الادبية والفنية ، وبقيمة الرياضيات .

والالعاب والموسيقى ، بالقدر الذى يستطيعونه .. وبالتدرج الذى يتناسب مع سنهم وتجربتهم السابقة ومرحلتهم التعليمية . ولا ينبغى بأى حال من الاحوال ان يتبادر الى ذهن الطفل استهتار بجانب من هذه الجوانب فى المعرفة الانسانية ، او أن ينظر اليها على أنها تعنيم لا قيمة له فى المجتمع أو لا غناء فيه بالنسبة لمستقبله كمواطن . وبهذه النظرية الكلية المتكاملة الى جوانب المعرفة والتجربة الانسانية يصبح المواطنون أكثر تقاربا وتفهما لنشاط المجتمع وجهوده ومستلزماته وأساليب التعاون والترابط بين مختلف أوجه النشاط الاقتصادية والعلمية والاجتماعية والفنية والادبية. وبهذا التذوق المتكامل لميادين المعرفة يستقيم الادراك وتتفتح الطاقات ، ويتزن العمل فى جهود منسقة وتقدير متبادل يؤدى الى اثراء الحياة والاحترام المتبادل بين المواطنين .

المشاركة الواسعة العميقة :

ثم أن من المقتضيات التربوية للمجتمع الاشتراكى : تكوين المواطن الذى يشارك مشاركة فعالة بعقله وقلبه ويده فى شئون مجتمعه . ان توسيع مجالات المشاركة فى الحياة وتعميقها من أهم المسئوليات فى مجتمعنا الاشتراكى . والمشاركة احساس بالمصير المشترك والنفع العميم . وقد تكون المشاركة بالفكر ، وبالتوجيه ، وابداء الرأى ، وقد تكون بالعمل أو تقديم القدوة ، وقد تكون بها جميعا . وهذه المشاركة من أهم مشكلات التربية فى المجتمع الحديث ، نظرا لتعقد العلاقات والمسئوليات فى هذا المجتمع . لم تعددائرة المسئولية والمشاركة قاصرة على الاسرة ، أو القبيلة ، أو القرية أو الحى أو المنطقة ، وانما أصبحت تعنى الوطن والمواطنين جميعا ، بل وتمتد الى الانسانية بأسرها . ويقصد بتوسيع دوائر المشاركة أولا أن يقوم الإنسان بمسئولياته التى يلتزم بها فى عمله ، وهذه نقطة البداية الاساسية ، فليس من الحكمة أن تشارك فى أعمال غيرك وتترك مسئولياتك كمواطن ، وليس من الخير أن تهمل مسئولياتك كرب أسرة ، وانما تعنى المشاركة الى جانب هذا ان تسهم فى الامور التى تمتد الى اوسع من دائرة عملك وأسرتك ، ففى هاتين الحالتين يمكن ان يعود التقاعس أو الاهمال عليك مباشرة فتشعر بالنتائج فى صورة مباشرة تراها وتحسها. والمشاركة العامة هي الايمان الملتزم بأن ما تقوله من رأى ، أو تقوم به من عمل يؤدى الى نفع غيرك من مواطنيك ، وأن ترى ضرورة مساهمتك فى الرأي والعمل فى موقف معين هى نفس الضرورة الملحة التى تدفعك الى القيام بعملك ورعاية أسرتك .

كذلك من المهم أن يكون نوع المشاركة عميقا متقنا ، فليس الامر قاصرا على مجرد انتشار المشاركة واتساع دوائرها على طريقة « اثبات الحضور »

واسماع الصوت » ، فهذا النوع من « التفرج » على طريقة « العوافى ، وخلى عنهم » التى تغنى فى كثير ولا قليل . وقد تكون المشاركة على « الاتساع » سبيلا الى الظهور ، وقد تكون من أنواع السلوك السطحى الانتهازى ، ولهذا كان المفهوم من توسيع المشاركة هو أن تكون المسألة التى يعنى بها المواطن بعيدة عن الارتباط المباشر به أو بمصالحه الخاصة وانما تعنى أشخاصا قد لا يلتقى بهم أو يسمع عنهم البتة ، أو تعنى الوطن بكيانه المعنوى ، كما يرتبط بهذا المفهوم لتوسيع دائرة المشاركة عمقها واتقانها وبذل أقصى جهد مستطاع فى سبيل جعل هذه المشاركة منتجة ومحققة للغرض المقصود . (١)

وهذا يعنى أن تدور العمليات التربوية حول اكتساب الاتجاهات والخبرات التى تتيح الفرصة للمشاركة الاجتماعية فى اتساعها وعمقها بحيث تصبح مقوما هاما من مقومات الدراسة والتحصيل والتشكيل يعنى الطالب بدروسه ومسئولياته كطالب ، كما يعنى بمسئوليات تجاه فصله وصفه ، وبمسئوليات تجاه الصفوف التى تسبق صفه ، وبمسئوليات تجاه المدرسة ، وبمسئوليات تجاه قريته أو حيه وهكذا . وبذلك تنتقل دوافع المشاركة من المستوى الخاص الى المستوى العام ، كما تنتقل من العمل الفردى الى المشاركة فى العمل الجمعى . فمشاركة الفصل أو الصف كمجموعة منظمة تتخذ من الاساليب والادوات ما يستلزمه الموقف لمواجهة مطالبه — فيها تعويد أساسى على العمل فى صورة جماعية ، حتى لا يقف الفرد حائرا مستسلما لتبريرات « الانامالية » (٢) وانما يستطيع الطالب عن طريق التنظيم وتأثير قوة الجماعة المتعاونة أن يشارك مشاركة ايجابية . وبذلك يصبح التفكير فى التنظيم وأساليبه وأدواته وسيلة فعالة للمشاركة الجادة .

العمل والانتاج

كذلك من اهم أهداف التربية فى المجتمع الاشتراكى اعداد المواطن للعمل والانتاج ، وذلك لان من أهم مميزات الانسان أنه كائن منتج يحقق انسانيته فى العمل كنشاط اجتماعى ، وان البطالة الاضطرارية أو الاختيارية جريمة انسانية كبرى ، وانحراف بالانسان عن الاستمتاع بأعظم مقوماته الانسانية ولما كانت الاشتراكية تؤمن بأن الانسان هو صانع تاريخه وحياته فانه انما يصنع ذلك صناعة واعية بالعمل والانتاج والجهد ، ليتخذ من نتائج هذا العمل وسائل لاستمتاعه بالحياة ووسائل لنموه ونمو غيره من البشر ولتحقيق المزيد من الرخاء والنماء .

---

(١) من المناهج المجدية فى الدراسات المصرية لعلم النفس الاجتماعى ان نتتبع انماط سلوكنا الحديث فى صورها الريفية التقليدية .

(٢) الاتجاهات السلبية التى تتمثل فى قول الفرد « وانا مالى » اذ لا يعنينى الامر شخصيا .

وتتميز صورة العمل في المجتمع الاشتراكي بأنها صورة اجتماعية ، فعمليات الانتاج لا تهدف الى تحقيق ربح أو نفوذ لجماعات المنتجين ، وانما هى عمليات تهدف الى خدمة اغراض المجتمع والوفاء بحاجاته . وهذا الادراك لاجتماعية العمل أمر فى غاية الاهمية بالنسبة للتصورات الاشتراكية ، وخاصة فى فترات الانتقال كما هو الحال في مجتمعنا الذى تنتقل فيه غالبية العمليات الانتاجية من يد القطاع الخاص الى القطاع العام . ويتطلب هذا الانتقال تحولا فكريا ونفسيا : تحولا فى الدوافع ، وتحولا فى المسئوليات ، وتحولا فى مفهوم الرقابة والاشراف ، وتحولا فى قيمة العمل ودلالته . . وكل هذه مسائل لا بد من أن تجد من وسائل الاعداد الجديد للعاملين ما يتكافأ مع المسئوليات الجديدة فى تحولات مجتمعنا ومراحله فى سبيل تحقيق الصورة الاشتراكية المنشودة .

كانت من أهم القيم التى تسود مجتمعنا قبل أن ترسم ملامحه ومعالمه الاشتراكية هى دعوة خريجى المدارس والجامعات الى الاتجاه الى الاعمال الحرة ، والا يقيدوا انفسهم بأعمال الوظائف الحكومية ، لان فى المجال الحر منافع شخصية لهم ، وفيها مجال للترقى ، ومجال للاعتماد على النفس ، وتقدير يتمشى مع الجهد الشخصى الذى يبذل . واليوم أصبح الانتاج متمثلا فى القطاع العام ــ القطاع الذى يتملك الشعب رأس ماله ومعدات انتاجه ، وانتهت هذه الدعوة كقيمة من القيم التى نضعها أمام طلابنا ، ومع ذلك فاننا لا نستطيع أن نتهاون فى أن نجعل من القطاع العام قطاعا منتجا الى أقصى درجة من الكفاية الانتاجية ، وهذا يتطلب أن نغير الدوافع والاتجاهات التى ارتبطت بالاعمال الحكومية « وتسديد الخانات » الى احساس بأن مضاعفة الجهد واتقان العمل وصيانة الملكية العامة من مطالب حياتنا الجديدة ، يعود نفعها الى كل شخص ، وتقدر فيها النتائج حسب الجهود ، وفيها مجالات للابتكار والتطوير ، الى غير ذلك من الحوافز الايجابية فى صور الانتاج الاشتراكى .

كل هذا يتطلب من التربية أن تعيد النظر فى مفاهيمها وتصوراتها بما يتمشى مع هذه المطالب لتعد النشء للعمل المنتج سواء فى ميادين الفكر ، أو التنظيم أو الابتكار أو الاتقان ، أو العمل الرتيب المنتظم ، أو فى تحمل المسئولية ، أو فى جوانب الاشراف والرقابة . والمهم أن يؤمن الطالب ــ نتيجة العملية التعليمية ــ بقيمة الانتاج ووظيفته الاجتماعية ، وأن يدرك تمام الادراك ــ فكرا وعملا ــ الفرق بين الجهود المنتجة والجهود المضيعة او غير المنتجة ، وأن الانتاج جهود متكاملة تشتمل طاقات الانسان جميعا ، طاقاته العقلية والجسمانية ، وأن جميع هذه الطاقات ضرورية لاستكمال عمليات الانتاج ، ترتبط الجهود العقلية والفكرية بالجهود اليدوية ، وتهتدى الجهود اليدوية بالجهود الفكرية ، وكلا النوعين من الجهود لا غنى عنه لبلوغ الاهداف الانتاجية اللازمة لتوفير السلع والخدمات فى المجتمع .

روح التعبئة ضد التخلف :

ارتبطت التربية فى مجتمعنا منذ الاحتلال البريطاني بقضية الاستقلال والكفاح من أجل التحرر ، وكان هـذا هدفا قوميا كبيرا ألهب الفكر والممارسات التربوية أكثر من سبعين عاما ، وانعكست مطالبه فى الكتب والدروس والقيم التربوية . وانتظمت كل أهدافنا التعليمية فى دائرة النضال القومى بمختلف صوره ، استمدت منه جزئياتها وتفاصيلها كما استمدت منه دوافع التعلم ومشاعره ومسالكه . ونحن اليوم فى معركة كبرى ضد التخلف الاقتصادى والاجتماعى ، وفى مواجهة هذا العدو ينبغى أن نستخدم أسلحتنا ومعارفنا وطاقاتنا .

وهنا يأتى دور الاطار الاشتراكى لحياة مجتمعنا . وهذا الاطار يقوم على مقومات موضوعية فى تنظيم المجتمع من قوانين واجراءات وتنظيمات ، وهى التى تحدد الخريطة الهندسية لصورة البنـاء الاجتماعى وعلاقات أفراده وأنواع النشاط فيه . لكن قيام البناء وتنفيذه عمليات قد تبدو عادية . ممارسة الاعمال المنتجة : أعمال فى الزراعة ، وفى الصناعة ، وفى الطب ، والصحافة العامة ، وفى التدريس ، وفى دواوين الحكومة . وهى قضايا من العمل العادى للفرد . وقد درجنا على أن ننظر الى هذه المناشط من الحياة على أنها أمور رتيبة لا تحتاج الى تعبئة كاملة ولا تستلزم منا روح التضحية والكفاح .. بيد أن البناء الاشتراكى يتطلب اعتبار هـذه الاعمال التى تبدو عادية مركز الدائرة فى تصوراته . فالعمل الجاد المنتظم هو لبنات البناء اللازمة التى ينبغى أن يضعها كل فرد ، وكل جيل ، حتى يعلو هذا البناء على دعائمه الموضوعية التى يرسيها القانون والتنظيم .

كيف نجعل معركتنا ضد التخلف معركة مماثلة لمعركتنا ضد الاستعمار وكيف نعبىء قوانا وطاقاتنا فى الفكر والعمل والجهد للتنمية الاقتصادية والتطوير الاجتماعى كما عبأناها فى نضالنا للتحرر السياسى ، وكيف نجعل من اتقان العمل القومى وتحمل المسئوليات العادية والمثابرة عليها قيما تمثل البطولة والتضحية والفداء التى تمثلت فى كفاحنا السياسى . لا بد أن يكون للتربية دور أساسى فى هذا الشأن ، دور يرتبط بتأكيد قيمة العمل اليومى العادى كسلاح هام فى معركتنا ضد التخلف ومظاهره الاقتصادية والاجتماعية .

الصياغة الجديدة والواقع :

ثم أنه اذا كان بناؤنا الاشتراكى يستلزم اعادة صياغة حياتنا فى مختلف جوانبها شكلا ومضمونا ، فان هذه الصياغة الجديدة انما تصوغ واقعا حيا قائما . ولابد أن تكون نقطة البداية فكرا وعملا متفاعلة من هذا الواقع لنحدد ما يجب تنميته ، وما يجب تطويره ، وما يجب الاستغناء عنه ، وما يجب التحصين ضده ، وما يجب تحمله ومعاناته ، وما يجب كشفه واحتقاره ، وما يجب تدعيمه والاعتزاز به ، وما يجب اعتباره صورا

جديدة لمضمون قديم ، وما يجب مقاومته ، وما يجب استحداثه ، ومايجب أن نطلبه ومايجب أن نقدمه ونسهم فيه ، الى غير ذلك من العمليات اللازمة لاعادة صياغة حياتنا صياغة مترابطة متسقة فى ضوء فلسفتنا الاشتراكية . والتحليل للواقع الاجتماعى فى مضمونه ومحتواه ، وفى أشكاله وتنظيماته ، وفى عملياته وحركاته ضرورة لا بد منها لاصطناع الوسائل والمعدات المناسبة لعمليات الصياغة الجديدة ، وقد تتطلب الصياغة الجديدة الاهتمام بجوانب معينة تحتاج الى ابراز وتأكيد فى مرحلة من المراحل ، الا أن هذا التأكيد لا ينبغى أن تضيع فيه النسب والعلاقات بين مراكز الثقل فى هذه المرحلة وما يليها من مراحل ، او أن تؤدى الى قيم لا تتسق مع القيم الاساسية فى تصوراتنا الاشتراكية .

وتعليمنا فى نظامه ومحتواه وعملياته ووظائفه الراهنة حقيقة اجتماعية قائمة . ولا بد أن ننظر اليـــه نظرة فاحصة لنرى ماذا نريد منــه أن يحققه ؟ وكيف يمكن أن يحققه فى مراحله وبأساليبه وامكانياته ؟ وهـل هناك فروض نأخذها على علاتها ، وهى لطول الالفة بها قد أصبحت من المسلمات التى قد لا تتمشى مع صياغتها الجديدة لمجتمعنا ، أو لا تدفع الى استكماله ؟ لا شك أن من أهم تصوراتنا الاشتراكية أن الانسان قابل للتعلم وقادر عليه ، وأنه يمكن دائما أن نتخذ من الوســائل ما يمكن به تغيير التعليم السابق ، وازالة آثاره ، وترسيخ المطالب الجديدة فى التعلم .

* * *

وبعد ، فهـذه بعض الاتجاهات الرئيسـية العـامة فى مسئولياتنا الاشتراكية التى تمس التربية والتعليم بصورة مباشرة . وابادر الى القول بأن تعرف الاتجاهات العامة أمر ميسور ، لكن العسير هو ترجمة هـذا كله الى مواقف محددة ومطالب معينة فى ضوء واقعنا التعليمى : ماذا يعنى كل هذا بالنسبة لمناهج الدراسة ومقرراتها ؟ وماذا يعنى بالنسبة لتحضير الدروس ؟ وماذا يعنى بالنسبة لشرح المدرس ؟ وماذا يعنى بالنســبة للنشاط المدرسى ؟ وماذا يعنى بالنسبة للامتحانات ؟ وماذا يعنى بالنسبة للعلاقة بين التلميذ والمدرس والنـــاظر والمفتش والمنطقة ؟ وماذا يعنى بالنسبة لاعداد المعلم ؟ وماذا يعنى بالنسبة لعقاب التلاميذ أو ثوابهم ؟ وماذا يعنى بالنسبة للكتب المدرسية ؟ وماذا يعنى بالنسبة لمفهوم النظـام فى الفصل ؟

لابد أن نوجه تفكيرنا التربوى وتجاربنا التربوية ومباحثنا التربوية الى كل هذه المسائل ، وأن يقوم ذلك كله على النظر الى واقعنا متجهين منه الى صورة مستقبلنا ، والى استمرار المحاولة والتفكير فى مختلف هذه الجزئيات التى تستمد معناها من اطار الاتجاهات العـامة فى التصورات الاشتراكية ، والتى بدونها يصبح الكلام عن الاتجاهات نمطا تفكيريا مجردا لا فاعلية فيه . وبذلك ترتبط الاهداف والاتجاهات بالوسائل المناســبة ، كما تصبح الوسائل تجسيدا واقعيا لهـــذه الاتجاهات فى مختلف مواقف التعليم وجوانبه وممارسته . . وهذا ما سنتعرض له فى مقالات تالية .

مسئولية التربية والمربين فى مجتمعنا الاشتراكى

للدكتور محمد الهادى عفيفى
المدرس بكلية التربية

نعيش اليوم فى ثقافة نامية متغيرة ، وندرك أن اشباع هذه الثقافة لحاجتنا المتزايدة ووعينا الدافق يتطلب منا تعميق جذورها فى أفضل ما فيها من تراث ، والكشف عن عناصرها وأساليبها فى إطار حدود وامكانات هذا العصر الجديد القائم على العلم والتطبيقات العلمية الفنية ، ورسم اهدافها لتكون انظمتها محققة لآمالنا ، مشبعة لمفهومنا وتصورنا عن مستقبلنا والمصير الانسانى كله .

ولهذا فاننا نعيد صياغتها . وتكوينها على أسس اشتراكية فريدة . تجمع بين حرية الفرد فى الحياة وحرية جماعته المتماسكة فى الحركة والعمل ، وتضمن الكفاية له ولها ، وتحقق العدل بين الجميع . وبذلك يتحطم ما ورثناه من قيود وحواجز ، كثيرا ما احبطت الجهود الفردية والجماعية ، ومزقت المجتمع الى فئات وطبقات متنافرة . وأبعدت الغالبية العاملة عن الاقلية الحاكمة ، واشاعت القلق والاضطراب والحرمان بين جماهير الناس ، وأباحت الاستغلال والاحتكار والسيطرة من جانب حفنة ضئيلة ورثت الجاه والسلطان والمال ، وفتحت الثغرات والمنافذ للطامعين المستعمرين .

وفى هذا المجال الاجتماعى الكبير تحتل التربية وعمل المربى مركزا متميزا خطيرا . فتربية الناشئين تتضمن مسئولية خاصة نحو المحيط الاجتماعى الثقافى الذى يحققون فيه شخصياتهم ، ويتحملون نحوه مسئولياتهم ، ويحددون بين انظمته وعلاقاته أدوارهم .

ويتوقف عمل المربى وجديته على حساسيته بهذا المحيط ، ووعيه بامكاناته ومطالبه ، اذ يلقى عليه ثلاث مسئوليات خطيرة هى :

١ — توضيح النظام الاشتراكى ، وابراز أساليب الحياة الاشتراكية التى ارتضاها الشعب سبيلا ناميا يحقق فيه آماله وحاجاته ، ويقابل عن طريقه مطالب التغير المتزايدة .

٢ — اعادة بناء نظرتنا الاجتماعية التى تحقق لنا ثقافة مشتركة ، خالية من التنافر والتباعد ، وتخلف بعض عناصرها عن غيرها من العناصر ، والقلق ، والحرمان ، والجمود ، والذبذبة ، والقصور الذاتى .

٣ — تحقيق الاتجاهات السلوكية التى تعين الافراد على تعميق

حيالهم الاشتراكية وسط الصراع المذهبي المحيط بمدنيتنا ، ومساعدة هذه المدنية على أن تكون قاعدة يقوم عليها البناء في مجتمعنا العربي الكبير .

المطالب الاشتراكية ومغزاها التربوي

وتتطلب هذه المسئوليات — نحو بناء ثقافة جديدة مشتركة والعمل من اجلها — مزيدا من الفهم لاثر العمليات الثقافية التي تمخضت عن الانماط السلوكية والاجتماعية القديمة ، وكيفية تغييرها ، وبناء غيرها : بما يناسب أهدافنا ، وتصوراتنا عن المستقبل .

— فقد ظهرت في مجتمعنا بعض العادات والاتجاهات الغريبة . ظهرت في سلوك بعض الافراد نتيجة عوامل وانظمة قاسينا منها كثيرا ، ومن ذلك : الاثرة والانانية التي صاحبت نمو نظام الاقطاع والراسمالية الفردية المتطرفة ، والتواكل والخضوع والاستسلام التي كانت استجابات لعوامل السيطرة والتحكم من جانب قلة من الافراد ، والاكتفاء بالقليل من الرزق والتقاعس نتيجة استبداد فئة قليلة واستئثارها بفرص الحياة دون غالبية أفراد الشعب .

— وتعرضت ثقافتنا لعوامل الانفصالية ، نتيجة وقوع مجتمعنا فريسة للطامعين والمستبدين والمستغلين ، وبثهم بذور الانفصال ، بين أفراد الشعب . وبذلك ظهر الانفصال بين النواحي المادية والروحية ، وبين الطبقات الحاكمة والمحكومة ، وبين الطبقات الوارثة والموروثة ، وبين العمل والفكر ، والنظر والتطبيق ، وبين المؤسسات ووظيفتها الاجتماعية .

— وسيطرت هذه الانماط على الاجيال المختلفة السابقة ، وعبرت عنها الانظمة والمؤسسات ، وكان لا يمكن لفرد واحد تغييرها ، واعادة بناء غيرها ، حيث انها تحتاج الى تغيير شامل في عناصر البيئة وتنظيماتها . يقوم على اجماع مشترك من جانب أفراد الشعب في ضوء اهداف جديدة ، يعبر عنها الافراد في اتجاهات سلوكية جديدة .

وكان لثورتنا السياسية والاجتماعية الفضل في هذا كله . فقد قامت اجابة عن مشكلاتنا ، وعبرت عن أهدافنا في ثقافة واحدة ، منسقة ، مشتركة ، ودفعت مجتمعنا دفعات قوية الى الامام لتعوضه عما أصابه من تخلف ، وتردد ، وأرست قواعده على قيم جديدة واتجاهات حية نامية ، مما أوضح الطريق أمام العمل التربوي :

— فقد اصبح مجتمعنا اشتراكيا ديموقراطيا ، تلتحم فيه مصالح الجميع ونشاطهم بعضها ببعض ، ويتوقف بعضها على بعض ، دون استغلال أو احتكار أو سيطرة ، اذ قوام الالتحام والتشابك علاقات اجتماعية جديدة ، يجد فيها كل فرد — حسب طاقته واستعداده — فرصته للعمل والانتاج ، والاستمتاع بما يلزمه من خدمات ورزق . وهذا ركن اساسي

من اركان التربية الجديدة ، فلكل فرد نصيب فى المشاركة فى تنظيم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لارتباطها بأمنه ، وعمله ، ونجاحه ؛ وأمن جماعته وانتاجها ونجاحها وتقدمها .

ـ اننا ندرك أن اعادة تنظيم اقتصادنا لا يعتبر شرطا اساسيا لرخائنا المادى فحسب ، بل كذلك لتطهير قيمنا الثقافية والخلقية وتعميقها ، وهو الامر الذى ينبغى أن يكون موضع اهتمام تربيتنا الجديدة فى مجال الفكر والتطبيق على السواء .

ـ اننا نأخذ بمبدأين اساسيين هما زيادة الانتاج وعدالة التوزيع والنهوض بمستوى الاستهلاك ، وذلك لضمان أساس معيشى سليم للجميع ، ودرءا للاخطار التى تحيط بظروف العمل وحالات الشيخوخة والامومة والطفولة ومطالبها . وللتربية دور خطير فى كل هذه الميادين حتى يتحقق النمو الثقافى لاكبر عدد من الافراد فى واقع اجتماعى وسلوكى .

ـ اننا نأخذ أيضا بمبدأ الضبط الاجتماعى والتخطيط الشامل لتنمية ثروتنا القومية ، وتعبئة طاقتنا البشرية فى اتجاهات سليمة . وعلى التربية مسئولية تدريب الافراد واعدادهم للمشاركة فى عمليات الضبط والتخطيط بدلا من تزويدهم بقدرات تحصر اهتماماتهم فى أمور خاصة تؤدى بهم الى التنافس الشديد والانانية الحارة . ذلك أن القدرة على التفكير الجماعى ، والاسهام فى التخطيط الاجتماعى ، والعمل على اساس تجريبى عملى من أجل مصلحة المجموع ، تعتبر شروطا أساسية للمواطنة الصالحة المنتجة فى حياتنا الاشتراكية الجديدة .

ـ اننا نؤمن بالعلم وبالاسلوب العلمى والتطبيق ، ونبذل جهودنا للافادة منه فى الميدان الاجتماعى الكبير . وندرك أن استخدام العلم واساليبه لا يضمن لنا سلامة عمليات التخطيط القومى وزيادة قدرتنا على الكشف والابتكار فحسب ، بل كذلك يعتبر السبيل لتجديد خبرتنا ونظرتنا الى حاضرنا ومستقبلنا . فيتجنب مجتمعنا عوامل الذبذبة ، والانكسار والتخلف ، ويصبح قادرا على اصلاح نفسه ، وتقويم ظروفه والسير على اسس راسخة من الفكر والبصر .

وهذه القيم هى التى تعيد الى الفرد أهميته الخلقية ، وتملأ هذا الفراغ الذى ولدته عوامل الصراع فى الماضى ، وتوفر ولاء يربط الناس فى معيشة مشتركة واعية . وممارستنا الذكاء التعاونى ، من أجل ثقافة مشتركة ، هو السبيل لتحطيم الانفصاليات التى قاسينا منها وأضعفتنا فى الماضى . وتعميق العلاقة بين العلم وأساليبه والحياة الثقافية وقيمها الجديدة سوف يحقق تكاملا يفتح آفاقا جديدة لانواع جديدة من الاداء والعمل :

ـ فتقدير الذكاء ووظيفته فى العلاقات الاجتماعية سوف يقضى على

الفراغ الذى يوجد بين النظر والتطبيق ، والاتجاهات الفردية والاجتماعية ، والمعرفة والتنفيذ .

— وتقدير العلم كأداة من ادوات الحياة الاشتراكية سوف يحرره من العزلة ، بتحمل العلماء والمفكرين مسئولية التطبيق والعمل ، والاشتراك فى وضع الخطط والمشروعات .

— وتقدير المشاركة الايجابية كأساس لحياة الاشتراكية الديموقراطية ، سوف يدفع القائمين على المؤسسات — ومنها المدرسة — الى الاهتمام بمسائل الحياة ومشكلاتها ، والاسترشاد فى حلها ومواجهتها — بالمعارف المتجددة .

الاستراتيجية الاجتماعية فى التربية

وعلى هذا الضوء تقترن أهدافنا الجديدة وحاجتنا الى الاسلوب الاشتراكى بحاجتنا الى تربية جديدة . فمجتمعنا الذى يحل مشكلاته ، ويعالج امراضه باستخدام العلم والتطبيق العلمى ، والذى يزيل ما فيه من قيود ويحطم ما فيه من فوارق لتحقيق العدل والكفاية على أساس من التخطيط ، نشعر بحاجته الى تربية ذات اتجاه فلسفى جديد . فتكون وسيلة لتحليل واقعنا ، والتمييز بين عناصره ، واقامة اختيارنا لاسلوب حياتنا على أسس من الدراسة العلمية لمشكلاتنا ، والمشاركة العقلية فى الحياة الاجتماعية . ولتكون وسيلة ايضا توفر للمجتمع دينمية جديدة فى سلوك الافراد ، واستخداما تعاونيا للذكاء على المستويات الاجتماعية المختلفة .

فنظرتنا التربوية لا تقتصر على الاهتمام بطرق التدريس وافضل طرق التعلم ونظرياته ، فهذه وسائل ينبغى أن تعالج فى اطار اجتماعى أشمل . يقرر مصير المجتمع ويعبر عن اتجاهاته . ومن هنا يكون للتربية « استراتيجية » جديدة ، وهى نقطة البداية التى تعتبر من أهم مشكلات التربية . فنحن ، اذ نهتم بنوع المواطن وتكامله ونموه الاجتماعى والنفسى والجسمانى والعقلى ، وبأفضل الخبرات التعليمية التى تحقق له هذا التكامل وهذا النمو ، انما نهتم فى نفس الوقت ببناء المجتمع الجديد ، وما يحتاج اليه من وجهات نظر اجتماعية مشتركة ، وأنماط حية من السلوك والعقائد ، يتوفر لها اجماع مشترك مبنى على دراسة وايمان باسلوب الحياة الجديدة فيه .

وقد لا يكون التوجيه الاجتماعى فى الفكر التربوى جديدا ، حيث أنه يوجد متضمنا فى جميع النظريات التربوية ، غير أن الجديد هو أن معناه وعمقه يتأثران بما نقصده منه فى الاطار الاجتماعى الحى للثقافة . فنحن لا نعنى به الآن الاهتمام بالتكوين الاجتماعى للفرد فحسب بل كذلك الانماط الاجتماعية والتنظيمات الثقافية والاتجاهات القومية التى ينبغى أن ندرسها ونعمل على تطويرها باستمرار ، حيث انها تحدد الادوار

الاجتماعية التي يقوم بها الافراد ، كما انها تحدد نوع النمو المرغوب فيه لهم ، ومسئولياتهم القيادية .

وبذلك يمكن أن نحدد عمل التربية واتجاهاتها :

— فمجال فعل التربية هو واقعنا الاجتماعي ، في علاقاته الخارجية ، اذ في ضوء تشخيصنا له ، اخترنا فلسفتنا الاجتماعية ، وحددنا موقفنا الثقافي ، ورسمنا أهدافنا . ولكي تكون التربية ذات قوة فعالة في هذا المجال ينبغي أن نختار ما نعلمه من مواد دراسية في ضوء هذه الفلسفة .

— ان تتجه التربية الى تنمية الذكاء الذي مداره تنمية العملية الثقافية ، وذلك بدراسة المثل والاتجاهات والميول المشتركة للشعب ، وما يوجد وراءها من رغبات ودوافع ومعتقدات . وبذلك تكون التربية عملية تغيير وبناء : فتغير اتجاهات الافراد وسلوكهم ، وتدعم الاتجاهات الاجتماعية وتطورها . وتجعل من الافراد انفسهم قوة التغيير والبناء .

— أن تعمل التربية في مجال الافكار والمبادىء ، التي تعبر عن مشكلاتنا وحاجاتنا ، وأن تكشف عن وسائل تحقيقها وتنميتها ، وبذلك تكون قوة دافعة نحو التكامل الثقافي والصحة النفسية بأن تقضي على الحواجز بين الفكر والعمل ، والمبادىء والواقع . فالفكر بدون عمل أو تطبيق يتحول الى لفظية جوفاء ، والعمل اذا استمر دون فكر يوجهه أصبح مبتوراً ، قصير العمر . ومن ثم فاننا ينبغي أن نذيب الفوارق بين الدراسات العملية والنظرية ، والتعليم الفني والتعليم النظري . وان كان كل مجال تعليمي يؤكد جانبا فليس معنى ذلك أن يقتصر عليه بحيث يتكلس ويتقوقع .

— والتربية هي مجال تنمية الاتجاه العلمي والاساليب العلمية التي يأخذ بها مجتمعنا الجديد . غير أن تربيتنا ينبغي أن تفصل بين التطبيقات العلمية ، وممارسة الاسلوب العلمي عن القيم الخلقية التي نتمسك بها والتي تحقق لمجتمعنا التماسك والقوة .

— والتربية التي تقدر حاجات مجتمعنا وتأخذه بعملية التخطيط للمحافظة على ثروته وتنميتها ، ينبغي أن يكون محور مادتها هذه الحاجات والعمليات ، حتى تدعم الوعي التخطيطي عند الافراد ، وتكون سبيلا لادراك الفرد لامكاناته وقدراته ، وتوجيهه نحو احسن الفرص لممارسة نشاطه . ذلك اننا نعتقد ان التخطيط هو بديل الاضطراب والذبذبة غير اننا نفرق بين المجتمع المخطط ، والمجتمع الذي يؤمن بالتخطيط كعملية مستمرة متطورة . وهو اختلاف بين الاوتوقراطية والديموقراطية ، اي بين الجمود والذكاء ، وبين المجال الذي يحبس طاقات الفرد ونشاطه والمجال الذي يطلق حريته في توجيه اجتماعي سليم ، يحقق له النضج والانتاج والشعور بالامن والنجاح .

— والتربية ، في هذا كله ، تكون وسيلة لبناء الديموقراطية كمثل

أعلى وأسلوب معيشة . فهى اذ تنمى ذكاء الافراد فى اطار اشتراكى ، دعامته العلم ووسيلته التخطيط ، تعمل على تحقيق البناء الديموقراطى بإعداد الافراد لتحمل المسئولية الاجتماعية ، وممارسة التعاون كأسلوب معيشة ، واتقان المعارف والمهارات الكفيلة بتحقيق طاقاتهم الانتاجية ، وتزويدهم بالبصر لفهم حاضرهم بما فيه من مشكلات وأمكانات وتوقع المستقبل بما يتضمنه من احتمالات .

— وبذلك تكون التربية عملية معيشة ، وقوة فى بناء المعيشة وتطويرها كذلك . اذ أن عملها ينبغى ألا يتجنب ما للمؤسسات والتنظيمات الاجتماعية والاقتصادية من آثار تربوية على حياة الأفراد واتجاهاتهم . فتتناولهما بالدراسة والتحليل لتبرز ما ينبغى الحرص عليه وما ينبغى تلافيه ، وبذلك يكون التعليم وسيلة للوضوح الاجتماعى ، والبناء الثقافى . ونمو هذه النظرة التربوية وهذا الاسلوب التعليمى يحتاج الى توافر الجهود المشتركة والفكر المشترك من جانب المربين والقائمين على شئون الاجتماع والاقتصاد والسياسة . حيث أن التربية — ممثلة فى المدارس والمعاهد — لا تستطيع أن تعمل وحدها فى عملية البناء التى يسهم فيها الجميع بتخصصاتهم المختلفة ، واهتماماتهم المتنوعة ، ثم انها فى عزلتها عن مجال التفاعل الاجتماعى الكبير تصبح عملية بطيئة لا تحقق للمجتمع ما ينشده من سرعة فى تقدمه .

وعلى هذا النحو ، يكون مجال تربيتنا الجديدة التفاعل الاجتماعى بين الافراد — صغارا وكبارا — فى علاقاتهم وفى المؤسسات التى تنظم هذه العلاقات ، وما يهدفون اليه من آمال ، وما يقومون به من أعمال ونشاط ، ثم أن عملها هو البحث والدراسة المستنيرة والوصول الى افضل انواع المعارف وتنمية أحسن أنواع المهارات الفنية والاجتماعية . وبذلك يكون هدفها اعداد القيادة المطلوبة فى المجتمع الاشتراكى ، **وهى القيادة التى تتمثل فى قدرة كل فرد على اداء افضل ما يمكنه القيام به من اعمال على أساس من العلم والمعرفة .**

وبذلك تصبح تربية صادقة لنفسها اذ تساعد على الفهم على أساس من المعرفة وتبادل الآراء والدراسة والتفكير الجماعى المشترك ، وعن هذا الطريق لا تحقق صورتها المرجوة فحسب بل تعبر كذلك عما نرجوه من ديموقراطية سليمة فاهمة ، تتحقق فيها مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة ، ونمو الفرد مع نمو حياته الاشتراكية ، وتكوين رأى عام يسند أشتراكيتنا ويطورها . ذلك أن غاية التربية الجديدة هي **تكوين رأى عام** يشمل جميع الناس ، ووسيلتها فى ذلك تنمية القدرة على الدراسة والفهم لنظمنا وحاجاتنا النامية واتجاهاتنا الجديدة .

مطالب الاستراتيجية التربوية الجديد على المربين

وفى هذه الحدود يتضح الطريق الذى نعتقد أن المربين ينبغى أن يتحركوا عليه ، ليتحرروا مما رسب فى مجالهم من تقاليد موروثة ، وليكونوا قوة فى عمليات التجديد الثقافى والدفع الثورى . فالتربية لا يمكن أن تكون صادقة لنفسها ، فعالة فى قيامها بالتزاماتها الا اذا انتظمت فى مهنة مستعدة لتحمل مسئولياتها الاجتماعية .

ولتوضيح ذلك يجب أن نميز بين المعنى المحدود للتربية الذى يقتصر على مجرد التعليم ، ومعناها الذى يتسع فيشمل الخبرة الاجتماعية الواعية الفاهمة . فمن هذه الوجهة من النظر تتضمن التربية جميع جوانب الحياة التى نحياها على أساس من الوعى والفهم . فاذا توفر للفرد وعى بما يحدث له ، وادراك لما يسعى اليه ، ومعنى لما يعمله ، وذكاء فى توجيه شئونه ، فانه يعيش عملية تربوية بمعناها الشامل . وبهذا المعنى يكون الفلاح الواعى ، والعامل المفكر ، مربيا لنفسه فى مدرسة الحياة والخبرة الحقيقية عندما يسعى كل منهما الى تحقيق كفايته الخاصة . فالتربية هنا أصيلة ، مرتبطة بمواقف الحياة . غير أنها ليست من الأهداف المهنية لكل منهما . وينطبق هذا على حياة الافراد ومعالجتهم لشئونهم العامة . فجماعة المواطنين الذين يدرسون شئون مدينتهم أو قريتهم ، ويتبادلون الرأى فى اصلاحها ، ويخططون لذلك ، انما يعيشون خبرة تربوية ، حيث أن عملية الدراسة والمتابعة والتخطيط والاقتناع غالبا ما تكون محملة بالمعانى التربوية . ولهذا فان أية دراسة للمواقف الاجتماعية وما يرتبط بها من وسائل وسياسات عامة ، تشمل تربية بمعناها الكامل ، ويمكن أن تتضمن كذلك نوعا من التربية المقصورة للمواطنين .

غير ان التربية كمهنة تخطو خطوة هامة ابعد من ذلك فى سبيل مسئولياتها الإجتماعية ازاء مدنية المجتمع ، اذ أن عوامل التغير فيها ، ومطالب الافراد فيها ، وانظمتها وأهدافها ، لايمكن أن تترك لعوامل الصدفة ، **اذ ينبغى أن يتوافر لها التوجيه على يد جماعة مسئولة** . وهنا تكون وظيفة التربية كفلسفة وأسلوب تغيير ، وتكون وظيفة المربين فى دراستها كعلم ، وتطبيق نتائجها على العمليات الاجتماعية ذاتها .

لقد قال برناردشو مرارا : ان هؤلاء الذين يعملون والذين لا يعملون يمكنهم أن يعملوا . وأضاف غيره الى ذلك فقال : ان هؤلاء الذين لايستطيعون أن يعلموا يمكنهم تعليم الافراد كيف يتعلمون . غير اننا لا نملك الا السخرية من هذه الاقوال فاذا كان مردها ان التعليم فى الازمان الماضية كان وظيفة أى فرد ، أو أنه كان يقوم به من لا وظيفة له ، فاننا نعرف ان الجراحة قديما كانت من عمل الحلاقين والمشعوذين . غير ان الجراحة قد تطورت فأصبحت علما له أصوله وأساليبه التى لايتقنها الا المتخصصون . وهكذا أيضا بالقياس الى التربية . وعلى هذا ينبغى أن ننظر الى التربية كعلم له قدراته وامكاناته والتزاماته ، وننظر الى مهنة التعليم على انها لا تقل عن أية مهنة أخرى .

وفى اعتقادنا ان هذه المهنة هى « الحارس المسئول » عن تربية المجتمع الواعية المقصودة . فنجاح المجتمع فى تحقيق أهدافه ، ونهوض افراده لمواجهة مطالب العصر الذى يعيشون فيه ، وتحويلهم الى مواطنين بالفعل ، رهن بفعل التربية وقدرتها . وبفهم المعلمين لوظيفتها وقدرتهم على تحمل مسئولياتها . وفيما يلى ما ينبغى أن تقوم به مهنة التعليم حتى تحقق وظيفتها فى مجتمعنا الجديد :

تكوين نظرة اجتماعية شاملة منسقة :

اذا نظرنا الى مهنة التعليم فى حدودها المنظمة كجماعة مسئولة ، نجد أن أول ما يلقى عليها من واجبات ان تملك زمام نفسها ، وان تنمى اتجاهاتها الاجتماعية خاصة وأننا كمجتمع قد اجمعنا على فلسفة اجتماعية واضحة المعالم . ومن ثم ينبغى أن ندرك ان التربية والموقف الاجتماعى متفاعلان يؤثر كل منهما فى الآخر ، ويتأثر به . بحيث اننا لانستطيع ان نربى ان لم نقرر اهدافنا الاجتماعية ، ومسئولياتنا القومية ، واعادة بناء برامجنا التربوية ومحتوياتها على هذه الاسس . فلا ينظر المدرسون الى التعليم على انه اتقان قطع من المعرفة فقط ، ولا يفهم المديرون والمفتشون عملهم على انه مراعاة قوانين ولوائح واقرار النظام فحسب . فالمعرفة والادارة كذلك ذات وظيفة اجتماعية ، وهذه الاجتماعية تتطلب النظر الى المعرفة والادارة فى ضوء مطالب المجتمع وظروفه المتغيرة ، وحاجات الافـــراد وآمالهم ، وتصورهم عن مستقبلهم .

فعلى المعلمين ان يدرسوا مشكلات مجتمعنا ، حتى يمتلئوا حماسة قائمة على علم وبصر بمستقبلنا الاجتماعى ، وحتى يعمقوا مسئولياتهم نحو اعداد الناشئين ويقوموا بعد ذلك بترجمة أهدافنا الى أساليب تربوية .

— فنحن نبنى مجتمعنا على أسس اشتراكية . ومن ثم يجب أن نتساءل كل مرة : ما معنى العدل والكفاية فى تنظيم العلاقات المدرسية ؟ ما معنى تكافؤ الفرص وكيف يوفرها كل مدرس فى عملة مع جماعة من التلاميذ ؟ كيف نراعى العـــدل والكفاية فى جميع مراحل التعليم ، وبالنسبة لنمو كل تلميذ ؟ ما علاقة هـــــذا كله بالتعليم من الكتاب المدرسى ، وبنظام الامتحانات والنشاط المدرسى ؟

— ونحن نأخذ بالتعاون والتكافل كأسلوب معيشـــة : فيجب أن نتساءل : هل نظام الدرجات والمسابقات يناسب هذا المبدأ ؟ كيف نسمح بالتنافس فى اطار تعاونى داخل الفصـــل وخارجه ؟ كيف ندعم التعاون كوسيلة لتحصيل المعرفـــة الوظيفية ، والمهارات المنتجة ، ولتحقيق النمو الفـــردى والاجتماعى ؟ ما طرق التدريس التى ينبغى ان يؤكدها المدرس ويمارسها لتحقيق التعاون بين التلاميذ وفى الجو المـــدرسى كله .

— ونحن نقيم اشتراكيتنا فى اطار ديموقراطى ، ولهذا يجب ان يدرك كل مدرس مطالب الديموقراطية على عمله : كيف تتفق مبادىء اشتراكيتنا مع الديموقراطية السليمة ؟ كيف يمكن ان تشبع الكتب المدرسية بهذه المبادىء الديموقراطية ؟ ما اهمية اختيار طرق التدريس فى تدعيم الديموقراطية ؟ ما نوع الخبرات التربوية التى ينبغى للمدرس تنظيمها تحقيقا للديموقراطية ؟ كيف يحقق المدرس النظام فى فصله فى اطار من الحرية ؟ كيف يمكن ان يوفق المدرس بين الاهتمام بنمو التلميذ الاجتماعى والنفسى واهتمامه بما ينبغى ان يحصله التلميذ من معارف ومهارات .

وعملنا كمعلمين ، فى هذا كله — ينبغى ان يقوم على المشاركة فى التفكير والدرس بحيث يسهم فيه المتخصص فى التربية وغير المتخصص ، وحيث يعمل جميع المدرسين فى مراحل التعليم المختلفة على **تكوين راى عام تربوى** بينهم بشأن فلسفتنا الاشتراكية الديموقراطية ، **ولهـذا كله غرضان** : اولهما : بناء المهنة كجماعة منظمة مسئولة . وثانيهما : **تحقيق النمو لكل** عضو من اعضائها فى كفايته وانتاجه . ذلك ان اصلاح التعليم على اسس اشتراكية ينبغى **أن يبدأ من المعلم نفسه** ، فيتحقق له الاعداد اللازم ، والحماية المادية والادبية ، ويعمق اتجاهاته الاشتراكية ، ويقف على احدث اصول التربية وأساليبها ، ويجد مصادر المعرفة للاستزادة والنمو فى مهنته . وكل هذه النواحى قد يقع بعضها على معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية ، ويقع بعضها الآخر على جماعة المعلمين فى نقابتهم .

اقامة التربية على المعرفة الاقتصادية والعلمية :

والمربون فى مجتمعنا يدركون اهمية التغيرات الاقتصادية المصاحبة للتطبيق الاشتراكى . فتحقيق العدل ، وافساح الفرص أمام الجميع ، ودفع عجلة الانتاج يتطلب تخطيطا شاملا مستمرا لمواردنا الاقتصادية وما لدينا من امكانات مادية وبشرية . ولا يمكن للتربية ان تبقى منعزلة عن هذه الاهداف والوسائل . ذلك انها السبيل لاعادة بناء القيم والاتجاهات العقلية والاجتماعية اللازمة لهذه التغيرات الاقتصادية ، ثم انها كسبيل للبحث والدراسة والكشف عليها أن تعمق الاتجاهات العلمية وتكشف عن الوسائل العلمية الكفيلة باستغلال ثروتنا القومية ، والتخطيط من اجل تنظيمها ، والاضافة اليها وتنميتها .

واذا كانت مهنة التعليم تضم أقدر الخبراء والمتخصصين فى العلم والشئون الاقتصادية ، فليس معنى ذلك تلقين التلاميذ فى مراحل التعليم بما لديهم من معرفة متخصصة . وانما عليهم تبسيطها حتى تكون ميسورة لكل مرحلة من مراحل التعليم لتكون رصيدا حيا يصل بالتلاميذ والمعلمين الى احدث ما يأخذ به مجتمعنا منها . وعلى معلمى التلاميذ فى المرحلتين الابتدائية والثانوية مسئولية اخرى لاتقل خطورة عن مسئولية الخبراء والمتخصصين ، وهى ادراك الوظيفة الاقتصادية والعلمية للتربية فى مجتمعنا الاشتراكى .

ومن ذلك ان ادراك التلاميذ للتخطيط كاسلوب اقتصادى اجتماعى فى حياتنا الاشتراكية لايمكن ان يتم بالقراءة عنه فى كتب فحسب ، بل أهم من ذلك تنمية الوعى حتى يصبح اتجاها عقليا عند التلاميذ . وهكذا بالقياس الى الاهتمام بالعلم والتطبيقات العلمية فى المدارس . ولهذا ينبغى ان يعاد النظر فى البرامج التعليمية ، وفى طرق التدريس بحيث يمكن للتلاميذ ممارسة اساليب مجتمعنا الاشتراكى من تخطيط وتنظيم ، وتطبيق علمى . وقد يكون ذلك عن طريق اشتراك التلاميذ فى دراسة الموضوعات الحية التى تتصل باقتصادنا وثروتنا القومية . والبحث فيها والقيام بمشروعات متصلة بها ، تعينهم على الممارسة الفعلية للمعرفة الاقتصادية والعلمية التى تضمها الكتب المدرسية وغيرها من المصادر . فلكل مدينة أو قرية فى مجتمعنا مشكلاتها الاقتصادية المتعلقة بحاجات الناس فيها وقدرتهم على الانتاج والاستهلاك ، وقد تعبر هذه المشكلات عن مشكلاتنا القومية . فاستصلاح الاراضى فى الريف ، وزيادة طاقتها على الانتاج ، ومحاربة الغلاء فى المدن ، وتنظيم الاستهلاك ، وتوفير المواد الاستهلاكية ، ثم تنمية القدرة على الانتاج عند كل فرد — حسب استعداده — ومعرفة انواع المهن والحرف والاعمال وما تتطلبه من مهارات . كلها أمثلة قليلة من أمثلة عديدة يمكن أن تكون موضع اهتمام المدارس فى بلادنا على اختلاف البيئات المحلية التى توجد فيها . غير ان هذا كله لايمكن الاخذ به الا اذا أعد المعلمون اعدادا اقتصاديا تربويا . وذلك بالا يقتصر تدريبهم فى معاهدهم وكلياتهم على مجرد القراءة عن احدث النظريات فى التربية فقط ، وانما بالمشاركة فى دراسة المشروعات الاقتصادية والعلمية التى تحتاج اليها البلاد ، وادراك مغزاها التربوى ، ومعرفة كيفية معالجتها مع التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة .

الوضوح الاجتماعى والدفع الثورى :

من المسلم به أن المدرسة تعتبر مجتمعا ينظم وظيفة الكبار الراشدين فى علاقتهم بالصغار الناشئين . وتعتبر هذه العلاقة ميدانا حاسما للجهد الانسانى المشترك ، فهى تؤثر على نوع التربية التى تعد الناشئين ، وعلى علاقتهم بمجتمعهم الكبير ونظرتهم اليه . فقد تكون علاقة مبتورة حينما يحمل الكبار المدرسة مسئولية كل شىء بالنسبة للمتعلمين ، وحينما يدير المعلمون ظهورهم لمجتمعهم بدخولهم المدرسة ، ويقصرون ما يقدمونه للتلاميذ على ما يوجد فى الكتب وما يحفظونه من مادة . وقد تكون علاقة ايجابية ، نامية واعية عندما يدرك من لهم اولاد فى المدارس ، ومن ليس لهم أولاد ان المدرسة هى **معمل الافكار التى تكون اتجاهات الناشئين ،** وعندما يدرك المعلمون فى نفس الوقت أنهم يعدون مواطنين يعيشون فى مجتمع واحد معهم ، ويتأثرون بما فيه من عقائد واتجاهات وقيم . وعندما تكون هذه العلاقة هى مركز « الاستراتيجية » فى عملهم التربوى مع التلاميذ .

ولتوضيح هذا كله نسوق مثالا ، قد يكون بديهيا على الرغم من أهميته بالنسبة للكبار والصغار . اذ ان معالجته تبين كيف يمكن للمدرس

ان يقوم بدوره فى « الوضوح الاجتماعى » و « الدفع الثورى » اللازمين فى بناء ثقافة مشتركة حية .

قد تنتشر فى مدرسة ما ظاهرة سوء التغذية بين التلاميذ . وعندئذ تواجه المدرسة بعض المشكلات مثل :

- هل تقوم بواجبها فى تحسين التغذية لانه يعتبر من عملها التربوى ؟
- هل يعتبر هذا العمل من اختصاص أى مواطن ذى ضمير حى ؟
- هل قيام المدرسة بهذا الواجب يعتبر واجبا قوميا ينتهى بحل المشكلة ؟
- هل يقوم المربى بدوره فى سبيل ذلك باعتباره مواطنا ام مربيا ؟

قد يبسط البعض هذه المشكلة ، ويذهب الى انه يمكن توفير الغذاء للتلاميذ بوسائل سريعة ، حتى تنصرف المدرسة الى عملها من تقديم معلومات ، وقياس تحصيلها عند التلاميذ ، حيث ان معالجتها ليس من اختصاص المدرسة . وقد تنظر المدرسة الى هذه المشكلة من مدخل آخر فتراها مشكلة اجتماعية تربوية . تتطلب مناقشة ، ودراسة ، وتعاون مع هيئات أخرى ، وتبادل وجهات نظر ، وعمل يقوم على تخطيط . وتدرك فى نفس الوقت ان سوء التغذية عند التلاميذ ليس الا عرضا لمشكلة كبرى تمس اقتصاديات البلاد والعلاقات فيها . غير انها تعرف أن نشاطها قد لا يؤدى الى حل المشكلة بالنسبة للجميع فى صورة اجراءات سريعة لما يتطلبه ذلك من اصلاحات جذرية تقوم بها الدولة بالفعل . ومع هذا كله فان معالجتها المشكلة فى هذا الاطار الكبير يعنى انها تقوم بواجبها التربوى فى ابراز ما يحيط بها من افكار واتجاهات وقيم ، تصبح موضع اهتمام الكبار والصغار .

فاستخدام الافكار لابد وان يمس موارد المجتمع وامكاناته ، ولا بد وان يعالج الشعور بالواجب الاجتماعى والمسئولية ، والدوافع والحاجات الانسانية . مما يؤدى الى تعميق الفهم ، وتأكيد المسئولية الاجتماعية ، وتغيير الاتجاهات العقلية ، وطرق معالجة المشكلات .

وقد تكون هذه الحالة بسيطة ، الا انها حالة فى مجرى واسع ، هو مجرى الثقافة ، ومعنى هذا ان معالجتها تمس معالجة غيرها من جوانب الثقافة لانها جميعا تتصل بمعتقداتنا ومثلنا وانماط سلوكنا واتجاهاتنا العقلية . وعلى هذا النحو فان معالجة ظروفنا الحاضرة ، وما فيها من قوى اجتماعية واقتصادية ، ومظاهر مجتمعنا الاشتراكى ينبغى أن تتيح الفرصة بدرجة كبيرة لدراسة الافكار التى تقوم عليها ، ذلك أن كل سلوك او عمل يرتبط باتجاه عقلى . فدراسة نظمنا الاشتراكية والوعى بها تعنى ضرورة تمثل فكرة الاشتراكية ، ومعالجة مشكلاتنا - كمشكلة سوء التغذية مثلا - ينبغى ان تركز فى المدرسة على تنمية اتجاهات عقلية اشتراكية . وبذلك يقوم المربى بدوره فى الوضوح الاجتماعى ، ويعمل من اجل المثل الاعلى الذى يهدف اليه المجتمع ، فلا ينخدع ببريق العمل السريع الذى قد يحل مشكلة مدرسية كمشكلة التغذية فى وقت قصير ، وانما يربط بين

مواجهته لهذه المشكلة ودوره كمرب ومواطن فى بناء اتجاهات جديدة فى ثقافة جديدة .

فاشتراك المربين فى دراسة الافكار والاهداف التى تعبر عن اتجاهات مجتمعنا الجديد عن طريق معالجة حالات خاصة تؤثر على حياة التلاميذ يؤدى الى تنمية الاتجاهات العقلية والانماط السلوكية المرغوب فيها ، كما انه يؤدى الى وضوح الخبرة الاجتماعية بابعادها المختلفة - الماضية والحاضرة والمستقبلة - وقدتختلف هذه الحالات الماضية من حيث الوقت الذى تستغرقه دراستها ، فقد تستمر وقتا طويلا أو قصيرا ، الا ان « فنية » معالجتها لها من الاثر العميق على عقائد الجماعة واهدافها ، ونصرها بامكاناتها وحاجاتها ووسائلها . فلا شك اننا نهدف الى تربية صحية للاطفال والشباب ، واذا ما تصدينا لمعالجة اعراض سوء التغذية مثلا فاننا نهدف الى حل هذه المشكلة فى وقت قريب ، الا أن ذلك ينبغى ان يتضمن تكوين انماط فكرية دائمة نعالج فى ضوئها غيرها من المشكلات وتؤدى بنا الى التأثير على ثقافتنا كلها . وعلى هذا النحو يتصل عمل التربية بمستقبل الثقافة ومجراها . وتتصل بالاسس التى ينبغى ان يقوم عليها البناء الثقافى الجديد وهى تكوين انواع من الافكار البناءة وتنمية الشعور بالمسئولية ، والوعى الاجتماعى الاقتصادى ، والقدرة على التصور الاجتماعى .

ولا تختلف اية مادة من المواد الدراسية عن حالة سوء التغذية ، من حيث معالجتها ووجوب الوعى بأثرها على بناء مواطنين ايجابيين فى ثقافتهم ومن ذلك تعلم القراءة مثلا . فالقراءة وسيلة اجتماعية فكرية ، فاذا اجاد الطفل لغته فى المدرسة احسن الاتصال خارجها فى خبرات الحياة المباشرة واصبح قادرا على الوعى بمحيطه الثقافى العام . فالحاجة الى القراءة والصحة الجسمانية ذات أثر فى سلوك الفرد فى مجال الحياة . ووجه الشبه بينهما عميق الاثر ، ذلك ان اية مادة دراسية تتضمن مسئوليات مقابلة فى المجتمع . فاذا كان الطفل ضعيف التغذية ينبغى على المدرسة ان تعمل شيئا فى المحيط الخارجى لمواجهتها . وبالمثل ، اذا كانت الظروف خارج المدرسة ، فى المنزل أو فى الجماعات الاخرى ، تعطل استخدام الطفل للغة السليمة ، ونموه فيها ، فواجب المدرسة ان تراعى هذه المؤثرات وتتضح هذه العلاقة المشتركة فى الصفات الخلقية وتكوين الاتجاهات القومية . فعمل المدرسة واثر المجتمع يتوقف بعضهما على بعض ، ويؤثر بعضهما فى بعض .

وقد تكون المدارس على وعى ضمنى بهذا الواجب الاجتماعى ، وهذه

العلاقة المتبادلة ، غير أنها لم تنهض لمواجهة مطالبها ، وذلك لعدم وضوح التوجيه الاجتماعي لمناهجنا ، فقد درجنا على اختيار أجزاء منفصلة من المعارف والمعلومات وكأن التعلم يبدأ من المعرفة لا من مواقف الحياة ومشكلاتها ، وان المتعلمين ليس لهم نصيب فى التأثير على الثقافة ومستقبلها.

ولكن يبدو ان هذا الاتجاه الهروبى لم يعد يناسب ظروف مجتمعنا . فان حركة التجديد الشاملة فى ثقافتنا ، والصراع الدائر من حولها ، والمسئوليات الملقاة علينا بحكم ظروف الزمان والمكان التى نعيش فيها فى الوقت الحاضر . كلها تجعل من المستحيل على مدارسنا ان تختار طريقا غير طريق التجديد والتغيير ، حتى لو ادى ذلك الى اشعال اللهب بين صفوف الرجعيين والمحافظين أو حتى بين انصار التدرج والتطور . فالعصر عصر ثورة ، والمجتمع يعيش ثورة ، ويتغير فى ثورة . ومن ثم فان التربية والمربين لابد وان يواجهوا مطالب هذه الثورة ، فلا تبقى اية مؤسسة أو اية تقاليد أو اساليب حياة خارج ميدان عمل المدرسة . ذلك ان المواطنين الصغار الذين يتعلمون فى المدارس اليوم سوف يأخذون ادوارهم فى المجتمع عاجلا أم آجلا . فينبغى لهم ألا يقتصروا على الالمام بما حدث من تغيرات بالفعل وانما ينبغى ان يعدوا بحيث يكونوا طاقةتجديد فى المستقبل ، حيث ان مجتمعنا قد دخل مرحلة طويلة يهدف فيها الى تعويض ما فاته من تخلف ، واختصار مراحل وتطورات حرم منها بفعل عوامل الاستعمار والرجعية .

فنحن بلد قديم ، فى تاريخه وتراثه ، رسخت فيه عادات وانظمة أصبح تغييرها وتجديدها غريبا فى نظر الكثيرين ممن يحيط به . ونحن نبنى عقيدة جديدة استخلصناها من أفضل مافى تراثنا ، ومن مقتضيات العصر الذى نعيش فيه ، ونحن فى عصر تتضاعف فيه نتائج العلم يوما بعد يوم ، ونحن مجتمع يحرص على الجمع بين القيم الروحية والتجديد المادى .

وكل هذه أمور تضاعف المسئوليات ، لا على الكبار من جيلنا القائم فحسب ، بل على الصغار الناشئين من أطفال وشباب ، مما يتطلب نوعا جديدا من المواطن ، ونوعا جديدا من العمل التربوى ، يهدف الى جعل فلسفة المجتمع الجديد عقيدة كل فرد فيه ، ويعينه على التزود بالمفاهيم والمهارات التى تجعله قوة بناءة فى طريق التغير الذى يعيش فيه المجتمع . ولهذا ينبغى ان تحدد المدرسة نشاطها فى ضوء اعتبارات اساسية هى :

- تشبع عملها بعقيدتنا الاشتراكية : من حيث اختيار المواد الدراسية ، ونوع العلاقات المدرسية ، والنظم المدرسية .
- جعل مواقف الحياة ذاتها مجالا للدراسة والبحث والاستقصاء .

- الاهتمام برصيد المعرفة المتزايد ، واختيار افضل الطرق لاستيعابه فى أقصر وقت ممكن .

- اختيار أفضل طرق التعلم التى تضمن للتلاميذ تحصيل أكبر قدر من المعرفة وإتقان افضل أنواع المهارات الاجتماعية والعقلية والفنية .

- تأكيد المسئولية المشتركة بينها وبين جميع المتصلين بها من آباء وأهالى ومسئولين .

العدل الثقافى :

« والاستراتيجية » الجديدة فى التربية التى تقتضى وقوع فعلها على الجبهة الاجتماعية كلها تتطلب أخذ مهنة التعليم بمبدأ جديد هو « العدل الثقافى » الذى يعنى تمتع جميع الافراد - صغارا وكبارا - بنصيبهم فى التعليم والتثقيف ، حتى يمكن أن نحقق ما نهدف اليه من ثقافة مشتركة واعية . ذلك ان الضغوط التى وقع تحتها مجتمعنا فى الماضى قد أدت الى خلق تباعد ثقافى شديد . فقد حرم من التعليم ملايين الافراد ، ومن أصاب منه شيئا أخذه لغرض معين هو تحقيق حياة أفضل لنفسه . وكان التعليم على هذه الصورة وسيلة ذات وجهين : فقد ارتفع ببعض الافراد فى السلم الاجتماعى ، ووسع الهوة بينهم وبين من لم يحظ به . واتضح هذا بين أفراد الاسرة الواحدة سواء فى الريف أو المدن . ثم ان تعدد الاتجاهات الثقافية فى الماضى قد ولد اختلافا كبيرا فى وجهات النظر والقيم ؛ فمنها ما كان مستمدا من تقاليد الماضى دون تغيير ، ومنها ما عبر عن ثقافات غريبة طامعة ومنها ما عبر عن حيرة وقلق . وانعكس كل هذا على حياتنا وانظمتنا . انعكست الامية على العمل فى المصانع والمزارع ، وانعكس التضارب الثقافى على العمل فى المؤسسات والحكومة .

ولهذا كله كان لابد من اعادة النظر فى ثقافتنا على اساس توفير العدل فى التعليم والتزود به ، وعلى أساس خلق ثقافة مشتركة خالية من التنافر والتضارب ، حتى يمكن دفع عجلة الاشتراكية فى بلادنا على طريق سليم .

وقد نأخذ « العدل الثقافى » هنا ليتضمن ضرورة افساح مجال التعليم لمن لم يحظ به ، ومن حظى به من الكبار على السواء . فالتعليم المدرسى ، سواء منه ما يتعلق بتلقين المعارف ؛ أو تكوين الشخصية ، ليس الا جانبا واحدا فى عملية التربية ، على اعتبار ان التربية معناها ابراز ما عند الانسان من صفات . لان الانسان مهما جمع من ضروب المعرفة ؛ ومهما أجاد فى اداء عمله ؛ ومهما بلغ من التهذيب والامانة والنزاهة ، ومهما حقق لنفسه

من حاجاته المادية ، لا يكون — ولا يمكن ان يكون — راضيا عن نفسه كل الرضا ، لان المرء — لكى يشعر بالاطمئنان فى هذه الدنيا — ينبغى الا يقتصر ادراكه للعالم على العقل فحسب ، بل يجب ان يشترك فى هذا الادراك بكل حواسه ، بعينيه وأذنيه ، وكل جسمه . يجب أن يعمل بيديه ما يفكر فيه بذهنه . ولا يمكن الفصل بين الجسم والعقل فى هذا الشأن أو فى أى شأن آخر .

فالتربية المدرسية لاتقابل جميع ما يتطلبه الانسان فى الحياة . واذا ما فكرنا خلاف ذلك نقصر فى فهم التربية وعلاقتها بالحياة . فهى تستمر استمرار الحياة ذاتها . بل ان الحياة كعملية مستمرة ، متجددة ، نامية ، فى هذا العصر المتغير ، تتطلب من الافراد جهدا واعيا ليحسنوا التنبؤ والتوقع ، وليزيدوا قدراتهم ومهاراتهم لمقابلة المطالب المتجددة . ومن ثم ينبغى ان تستمر شاملة ، واسعة ، بعيدة المدى ، مستمرة . وعلى هذا الاساس نأمل ان يتقدم مجتمعنا الجديد لمواجهة مشكلاته بذكاء ، وتثبيت عقيدته الجديدة على أساس من البصر والايمان .

والهدف المباشر الذى نشعر به أن يلم افراد الشعب جميعا — بذكاء وفهم — بظروف مجتمعهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، واساس عقيدتنا الجديدة ، وما يقوم عليها من تطبيقات وانظمة . وتأكيد عوامل الفهم يتضمن تأكيد الاهتمام بالبحث والسعى فيه . كما أن قدرة الفرد على البحث والدراسة تعنى قدرته على تقويم ظروف حياته . ومن ثم فان برامج تربية الكبار ينبغى ان تركز على تعميق الفهم ، واثارة الاهتمام بمشكلاتنا وفلسفتنا الاشتراكية ، وقد يكون ذلك بدراسة أوضاعنا الماضية وانظمتنا الحالية ووسائل النهوض بمجتمعنا لتحقيق اهدافنا الجديدة ، وخبرات الشعوب والامم الاخرى ، وأوجه الشبه والاختلاف بين أهدافنا ونظمنا واهداف ونظم هذه الشعوب والامم ، والمهارات المختلفة اللازمة لنظامنا الجديد .

وفى هذا المجال يقع على مهنةالتعليم مسئولية كبرى ، ذلك ان المدرسة وحدها — كما سبقت الاشارة — لا تستطيع أن تقوم بدورها كاملا فى الوضوح الاجتماعى والدفع الثورى ، بل يجب أن يجد عملها فى هذا السبيل استجابة وتأييدا وتدعيمامن جانب جميعافراد المجتمع ومؤسساته واذا كانت المدرسة تعتبر ركيزة اساسية لصهر الفكر ، وتكوين الاتجاهات الاجتماعية فعلى المؤسسات الاخرى — التى يعمل فيها الكبار أو يتأثرون بها — مسئولية التعاون مع المدرسة والمربين ، وتنسيق نشاطها فى ضوء ما تقوم به المدرسة . وبذلك تعمل المدرسة مع غيرها من المؤسسات ، ويشترك المربون مع غيرهم من اصحاب التخصصات المختلفة فى تفاعل مستمر من أجل اقامة ثقافة اشتراكية ، قوامها فكر واضح فى أذهان الافراد ، وسلوك صريح تنظم العلاقات الانسانية على أساسه .

إعداد المعلمين فى المجتمع الاشتراكى الجديد

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم

مقـــدمة

التربية بمفهومها الحديث عملية انسانية يقوم بها الناس للناس لاهداف انسانية ، وما المناهج والكتب والوسائل التعليمية وغيرها سوى وسائل لتحقيق هذا الهدف الانسانى للعملية التربوية . والمعلم بمفهومه الحديث أيضا هو شخص يعمل فى دائرة العلاقات الانسانية يتخذ من كل طرق التعليم وسائل لتجميع هذه العلاقات بين مجموعة التلاميذ الذين يتعهدهم بالتربية ويعمل على تنمية هذه العلاقات الانسانية وتوجيهها فى الاتجاه الصحيح حتى تنضج .

وعلى هذا الاساس فاننا سنتناول موضوع « اعداد المعلم » فى اطار هذه العلاقات الانسانية التى هى مسئوليته الاولى ، فالتغير الاشتراكى التعاونى الذى نطمع فى أن نحققه فى مجتمعنا الجديد ، هو تغير فى نوع العلاقات السائدة فى هذا المجتمع قبل أن تكون أى تغيير آخر . فالفرق بين مجتمعنا القديم ، ومجتمعنا الحديث الذى نعمل على بنائه — فى نظرنا — هو فرق فى نوع العلاقات السائدة فى كل منهما ، فنحن نريد أن تغيرهذه العلاقات التى كانت سائدة فى المجتمع القديم وهى علاقات الحرمان والاستغلال الى علاقات حق وواجب ، فبعد أن كان الفرد فى المجتمع القديم تقاس قوته وسطوته وعزه بمقدار ما يقوم به من استغلال لمن حوله ، نريد أن يزنه مواطنوه فى العصر الجديد بمقدار ما يقوم به من واجب لوطنه ، ولمن حوله من المواطنين ، وبمقدار ما يتمسك به من حق فى مقابل ادائه هذا الواجب .

فالاشتراكية والتعاونية قد أصبحت واضحة المعنى بعد أن تحدث عنها وكتب عنها الكثيرون من زعماء هذا العهد وكتابه ، ولكن ما لم ندعمها بتنظيم العلاقات بين الناس فى اطار جديد من الحق والواجب ، فان جهودنا سوف تذهب هباء . ومن هنا جاءت أهمية التعليم ؛ واهمية المدرس القادر على تنظيم هذه الانواع من العلاقات فى نفسه حتى يصبح صحيحا نفسيا . وبينه وبين المجتمع الجديد حتى يصبح قادرا على تهيئة جو سليم فى مجتمع اشتراكى تعاونى صحيح ، جو من الحقوق والواجبات يعيش

فيه مع تلاميذه وزملائه ورؤسائه وكل من حوله ، وبذلك ينمى لدى التلاميذ التمسك بهذا الجو والاحساس بالسعادة فى الحياة المدرسية ، وبهذا يمكن أن نضمن تثبيت قواعد الاشتراكية التعاونية فى الجيل الصاعد . وعلى هذا الاساس من فهم الموضوع وتصوره نستطيع أن ننتقل الى بحث هذا الموضوع وهو « اعداد المعلمين فى المجتمع الجديد » .

خصائص مجتمعنا القديم :

١ ـ ظاهرة الحرمان

أول خصائص مجتمعنا القديم هى ظاهرة الحرمان ، والحرمان لا شك واضح فى كل المجتمعات التى حرم أفرادها من حق الاعطاء والاخذ فى مستوى أفقى . فالمجتمع الذى لا يتمتع فيه أفراده بهذا الحق مجتمع محروم كله من اول الحقوق الانسانية ، ومجتمعنا قبل الثورة قد كان محروما من هذا الحق بعد أن انقسم الى مجموعتين : مجموعة الاغنياء الذين أثروا بطريق الاستغلال فانقطعت الصلة بينهم وبين المستغلين ، ومحاكم الثورة ، وعمليات التأميم ، ومناقشات اللجنة التحضيرية فى مجلس الامة قد أوضحت هذا النوع من علاقة الاستغلال والحرمان القائم بين المستغلين والمستغلين ، والشعور بالبغضاء والحقد بين أفراد المواطنين حتى ممن كانوا يعملون فى عمل واحد أو مصنع واحد ، فأصحاب الضياع عندنا وأصحاب المصانع قد حرموا من العلاقات السليمة بينهم وبين من يعملون فى مزارعهم ومصانعهم كما ظهر ذلك واضحا بعد عمليات التأميم والمصادرات ، وليس هذا طبيعيا فى خلقنا . فحين حررنا العبيد قبلا بقى بينهم وبين أسيادهم نوع من الولاء ، لان المجتمع وقتذاك كان بين أثريائه وفقرائه نوع من التعاطف والمحبة فلم يكن مجتمعنا محروما من ولاء البعض للبعض . أما مجتمعنا قبل الثورة فكان مجتمع حرمان انسانى بكل معنى كلمة الحرمان . وأصحاب الضياع والمصانع عندنا حتى فى الوقت الذى كانت تصيبهم حمى العطف كانوا يعطون المزارعين والعمال بعض حقوقهم فى غطرسة وكبرياء ، فى صورة منح وتفضل . حتى فى الناحية السياسية . فدستور ١٩٢٣ قد صدر فى صورة منحة من الملك ، ولم يصدر فى صورة عقد بين طرفين متكافئين .

ومظاهر الحرمان كانت متفشية فى علاقاتنا ، ولا زالت آثارها واضحة فى أنواع من السلوك يزاولها البعض حتى الان ، ونرجو مخلصين ان ينجح رجال الاصلاح فى الوقت الحاضر فى تطهير مجتمعنا منهم كما طهروه من الظالمين والمستغلين . ومن هذه المظاهر تلك الغطرسة التى لا زال بعض الموظفين يزاولونها ازاء أصحاب الحاجات ، فاذا كانت لك حاجة فى مصلحة حكومية أو شبه حكومية ، فقد تلقى شخصا يطالبك كل يوم بجديد من

البيانات والاوراق لاظهار سـلطته المزعومة الجوفاء ، ولا زالت بعض القوانين والنظم لا يراعي فيها التخفيف في المطالبات الكثيرة التي نفرضها على أصحاب الحقوق ، فكلما ظهر خطأ أو اختـلاس في ناحية عقـدنا الاجراءات ، ولم ننظر الى الموضوع من ناحية اسبابه فنقضي على جذور المشكلة قبل أن نعقد الاجراءات ، ونعتقد أن هذا الاتجاه ما هو الا مظهر خارجي لاحساس عميق بالحرمان .

ومظهر الحرمان في مزاولة السـلطة بطريقة غير مشروعة هي التي لا تزال تدفع البعض الى التحايل على الخروج على القـوانين الاشتراكية بصورة أو بأخرى حين لا يرضى شخص عن تنفيذ قانون الاصلاح الزراعي مثلا زاعما أنه كان أرفق بالمزارعين من موظفي الاصلاح وقد نسي أنه على فرض صحة هذا الزعم فقد كانت علاقته بمستأجري ضيعته علاقة عطف وتنازل من جانبه وتذلل من جانبهم . اما الآن فالعلاقة بين من عادت اليهم الارض وموظفي الاصلاح علاقة حق وواجب قد يكون أحد الجانبـين قد اعتدى على حق الآخر فيكون في هذه الحالة مغتصبا لا متسامحا على النحو الذي كان من قبل . ومظهر الحرمان أيضا قد يظهر في زعم بعضنا ان المدارس الاجنبية كانت خيرا من الوطنية ويتمسك بالحاق ابنائه بها وتعليمهم بعض اللغات الاجنبية في سن مبكرة ليمتاز عن بقيـة مواطنيهم ، وقد يطالب بانشاء مدارس خاصة يلحق بها أبناءه ترفعا عن الاشتراك مع أبناء المواطنين الآخرين مع أن كياننا جميعا كمواطنين مرتبط ببعضـنا البعض الآخر : فلا يمكن تصور مواطن عزيز دون أن يكون منتميا الى زملائه المواطنـين الاعزاء . فمظاهر الرغبة في الترفع هـذه دافعها حرمان داخلي يظهر في صورة تعال وترفع .

الاستغلال :

الخاصية الثانية من خصائص مجتمعنا القديم هي **خاصية الاستغلال** وقد بدت هذه واضحة في مناقشات اللجنة التحضيرية للمؤتمر العـام التي عقدت بمجلس الامة أخيرا والتي اشترك السيد رئيس الجمهورية في مناقشاتها فقد بدا بوضوح ضخامة عدد المستغلين ، كما ظهرت الرغبة القوية في ابعادهم عن المجال القومي . والاستغلال مرتبط بالحرمان ، ففي الجماعات المحرومة نجد فيها أن أية امكانية تتحول بسهولة الى امكانية استغلالية ، فبضعة جنيهات في مجتمع محروم من الثروة يمكن أن تتحول الى ثروة استغلالية تستغل الناس وسرعان ما تتحول الى ثروة ضخمة جمعت عن طريق الاستغلال ، وأية امكانية علمية ولو اقتصرت على مجرد الالمام بالقراءة والكتابة في مجتمع جاهل ، يمكن ان تتحول الى امكانيـة استغلالية وهكذا . . فقد كان الاجنبي يأتي الى بلادنا مزودا بقليل جدا من

المعرفة ، وبضعة جنيهات قليلة وحرفة يسيرة للغاية فاذا به بعد قليل يتحول الى قوة استغلالية فيثرى على حساب المواطنين ، ويصدق هذا على كثيرين جدا ممن أثروا فى بلادنا من الاجانب ، ولم يكونوا من قبل شيئا مذكورا ، بل انه ليصدق على معظم اولئك الذين أثروا فى العهود البالية بطريقة استغلالية .

رجال التعليم وواجبهم ازاء العلاقات المنحرفة :

واذا كانت الثورة قد خلصتنا من الظلم السياسى والاجتماعى بعد أن قامت بسلسلة من الجهود بدأتها يوم قامت بثورتها عام ١٩٥٢ حتى بلورت أهدافها الاجتماعية فى قوانين ١٩٦١ فان من واجبها أن تخلصنا من الآثار النفسية التى فرضت علينا فى العهود الغابرة يوم كان مظهر الحرمان والاستغلال هو المظهر السائد والناجح فى مجتمعنا . وهذه مسئولية رجال التعليم فى الوقت الحاضر ، فمسئوليتهم — قبل أن يعلموا شيئا مما ينبغى أن يعلموه — أن يعاونوا على تثبيت القيم الاجتماعية الجديدة ، والقضاء على خصائص مجتمعنا القديم وبخاصة ظاهرة الحرمان وظاهرة الاستغلال ، وذلك عن طريق تنظيم العلاقات فى المجتمع المدرسى بحيث يتم الاخذ والعطاء فى مستوى أفقى لا رأسى . فالصورة التى وضحت فى مناقشات اللجنة التحضيرية التى اشرنا اليها حين اجتمع ممثلو الشعب فى مستوياتهم المختلفة علميا واجتماعيا وثقافيا ليتناقشوا فى مستوى أفقى واحد هى الصورة التى ينبغى أن تسود جو المدرسة والفصل والمنطقة والوزارة حتى نشعر جميعا بحقنا الانسانى فى الحياة الكريمة ، وحتى يمكن أن نثبت قواعد الاشتراكية الحقيقية .

تطور اعداد المعلمين فى الجمهورية العربية المتحدة :

فى مجتمع يقوم أصلا على الحرمان والاستغلال لا بد أن يتمتع المعلمون فيه بأكبر قسط من الحرمان والاستغلال فكادوا أن يكونوا من طبقة المنبوذين . ويحدثنا التاريخ أنه فى أوخر القرن الماضى (١) كان الفقهاء والعرفاء فى « الكتاتيب » كل عدتهم حفظ القرآن الكريم ، وكانوا على العموم ضعفاء حتى فى القراءة والكتابة . فلما تسلمت نظارة المعارف الكتاتيب بمقتضى قرار مجلس النظار الصادر فى سنة ١٨٨٩ م لم تهتم بثقافة الفقهاء والعرفاء الا فى سنة ١٨٩٨ م حيث نظمت لهم امتحانا يعقد مرتين فى السنة ، ويمنح الناجح فيه درجة « فقيه » أو « عريف » ويميز بزيادة فى مرتبه .

---

(١) محمد خيرى حربى ، السيد محمد العزاوى « تطور التربية والتعليم فى اقليم مصر فى القرن العشرين » مركز الوثائق التربوية ١٩٥٨ ص ٣٢ — ٣٥ .

وفى سنة ١٩٠٢ بدأت تيسر لفقهاء الكتاتيب الرسمية والاهلية فرصة تنمية معارفهم ، فأعدت لهم دروسا خاصة تعطى فى أيام الخميس والجمعة من كل أسبوع . وكانت أول مدرسة من هذا النوع هى « مدرسة عبد العزيز الاولية للمعلمين » فقد أنشئت سنة ١٩٠٤ . وكانت الدراسة فيها أول الامر سنة واحدة ثم زيدت فى سنة ١٩٠٨ الى سنتين ثم الى ثلاث فى سنة ١٩١٠ .

اما بالنسبة للمعلمات فقد أنشئت أول مدرسة للمعلمات ببولاق عام ١٩٠٣ وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات . وتمكينا لخريجات هذه المدارس من القيام بواجباتهن على وجه أتم زيد عدد السنوات الدراسية سنة أخرى للتخصص فى مادة التدبير المنزلى . وكان ذلك فى السنة الدراسية ١٩١٦/١٩١٧ . وفى عام ١٩٢٠ وجد أن التأهيل الفنى للمدرسة يستوجب زيادة سنة اخرى فأصبحت مدة التخصص سنتين بدلا من واحدة وهذه هى نواة الاقسام الاضافية الراقية .

ولما اخذت الوزارة على عاتقها تعميم التعليم سنة ١٩٢٥ كان عليها أن تفكر فى اعداد العدد الكافى من المعلمين للسير فى المشروع ، فعملت السلطات على توسيع مدارس المعلمين والمعلمات ، وزيادة عددها حتى بلغت فى ظرف سنتين ٢٥ مدرسة للمعلمين ، ١٨ للمعلمات ، ولكى تستجيب الوزارة لمطالب المشروع لجأت الى انشاء أقسام ليلية للمعلمين بصفة مؤقتة مدة الدراسة بها سنة واحدة للمتقدمين اليها من الناجحين فى القسم الاول بالمعاهد الدينية أو الحاصلين على شهادة الاهلية منها ، على أن يؤدوا امتحانا للقبول فى القرآن واللغة والخط والحساب والجغرافيا وفق برنامج السنة الثانية من مدارس المعلمين . وقد ألغيت هذه الاقسام فى سنة ١٩٢٧ بعد أن بدأت مدارس المعلمين تخرج العدد الكافى .

وفى سنة ١٩٢٩ عملت الوزارة على رفع مستوى مدارس المعلمين بانشاء مدارس تحضيرية لها ، مدة الدراسة بها سنتان بعد نهاية التعليم الاولى . الا أن عدد هذه المدارس بدأ يتناقص نظرا لابطاء الوزارة التدريجى فى تنفيذ المشروع . وقد ترتب على هذا الابطاء أن عدد من كانوا يتخرجون من مدارس المعلمين والمعلمات الاولية اصبح يزيد زيادة محسوسة عن الحاجة ، بحيث صار الالوف منهم بغير عمل . وفى سنة ١٩٣٨ (١) بلغ عددها ثمانى مدارس للمعلمين وسبعا للبنات .

هذا على حين قامت اخلاط شتى من الناس ذوى الكفايات المتفاوتة

---

(١) اسماعيل القبانى « تقرير عن نشأة التعليم الاولى وتطوراته » ١٩٢٥ ص ٣ — ١٥ .

والخبرات المتباينة بالتدريس فى انواع المدارس المختلفة . أما المدارس الابتدائية وما بعدها من مراحل التعليم فقد قام بالتدريس فيها خريجو المعاهد العليا والجامعة .

وقد بقى الحال كذلك حتى كانت دفعة التعليم الاخير والتوسع فيه والاهتمام به فزاد عدد مدارس المعلمين وتناولت الوزارة نظمها ومناهجها بالتغيير .

ونستطيع أن نتتبع بنفس الاسلوب التاريخى اعداد مدرسى المدارس الابتدائية الارستقراطية ومدرسى المدارس الثانوية سواء فى مدرسة المعلمين الخديوية أو السلطانية أو العليا أو فى مدرسة دار العلوم أو فى الازهر أو فى معاهد التربية وكليات المعلمين وسوف نلاحظ أن هناك مجموعة من الظواهر يتسم بها جهاز اعداد المعلمين .

الظاهرة الاولى : ان معلمى المدرسة الشعبية كانوا فيما مضى يختارون من مجرى دراسى منعزل : المدرسة الاولية والتحضيرية والاولية الراقية أو من الازهر ثم مدرسة المعلمين الاولية فكانوا جميعا محرومين من التمتع بنظام التعليم للفئة الممتازة من أبناء الشعب رغم أنهم كانوا يعملون فى اعداد التلاميذ لهذه المدارس .

الثانية : ان مدرس اللغة العربية بصفة خاصة كان يعد فى مجرى دراسى منعزل : الازهر أو دار العلوم .

الثالثة : ان مدرس اللغة العربية لا يعرف سواها من اللغات فهو محروم من أن يتعلم غير هذه اللغة . وبلغ من اعتبار هذه الحالة أن ظهر رأى قوى فى فترة من فترات تاريخ التعليم عندنا ينادى بأن معلم اللغة العربية يجب أن يكون من النوع الذى لا يعرف سواها حتى لا تضعف اللغات الاجنبية لغته العربية .

الرابعة : أن مدرس اللغة العربية المحروم من معرفة اللغات الاجنبية كان أيضا محروما من التمتع بسلم الترقى فلا يجوز له أن يتولى وظيفة نظارة المدرسة التى تعلم لغات أجنبية على حين سمح للاجنبى الذى لا يعرف لغة البلاد بأن يتولى هذه الوظيفة .

وهكذا نستطيع السير فى تسجيل سلسلة ما تمتع به مدرس اللغة العربية من نواحى حرمان لان اللغة كما نعلم وسيلة الاتصال وتكوين العلاقات وتدعيم الوطنية والقومية ولذلك تمتع مدرسها بصفة خاصة بدرجة قصوى من الحرمان حتى يكون أقوى رسول للحرمان فى هذا المجتمع المحروم .

الخامسة : ان المدرسين عموما وبصفة خاصة اقل الطوائف وصولا إلى حقهم فلم تكد نسوى فى المرتب بين خريجى الجامعات والمعاهد العليا على اختلاف شخصياتهم حتى استحدثت وسائل اخرى لتمييز اصحاب المهن الاخرى غير المعلمين فهذا بدل تفرغ وذاك بدل عيادة . وهكذا . ويكاد لا تكون هناك طبقة من خريجى الجامعات والمعاهد العليا لا تتمتع بمثل هذه المستحدثات فى زيادة المرتب غير المعلمين وحتى حين سوى أساتذة الجامعات بكادر رجال القضاء لم نلبث أن وجدنا كادرا آخر للقضاء يفصلهم عن هؤلاء الاساتذة .

وحتى النظرة القديمة الى مركز المعلم الادبى قد أخذت تتضاءل فاصبح محروما من التقدير الأدبى والمادى معا وهو المطلوب منه أن يرعى نمو شخصيات الجيل الصاعد .

وكثرت الطوائف بين المعلمين ، وكان من الممكن ان تتعاون فيعطى كل منها ما يستطيع ان يعطيه من قدرة للنهوض بالتعليم . ولكن الذى حدث أن شجعت الطائفية بين المعلمين بطريقة أو بأخرى بصورة أوضح منها فى أية مهنة أخرى . وفى مجتمع محروم على النحو الذى وصفناه لم تجد أية طائفة ما تساعد به نفسها غير أن تتعاون على زيادة حرمان سواها .

وبالاختصار فقد تألبت عوامل كثيرة جعلت علاقة الحرمان والاستغلال أوضح ما تكون فى مجتمعنا .

مجتمعنا الجديد :

لا يعنينا هنا أن نفصل الكتابة عن مجتمعنا الاشتراكى التعاونى الجديد ، والوسائل الكثيرة التى أخذت الدولة والشعب مصطفاها لتحقيق هذه الغاية ، وانما المهم فى موضوع اعداد المعلمين أن تحدد نوع العلاقة التى ينبغى أن تسود هذا المجتمع . سواء بينه وبين أفراده ، أو بينه وبين الجماعات التى تنشأ فى داخله .

وقد ذكرنا قبلا أن هذه العلاقات كانت فيما مضى تقوم على أساس من الحرمان والاستغلال كل يحاول أن يحرم الآخر من حقه ، صاحب المصنع يبذل الجهد والمال والجاه لحرمان العامل من حقه الانسانى ، والعامل يبذل الجهد لتفادى بذل الجهد المنتج . فمن المناظر المألوفة ان تجد عاملا او موظفا يبذل الجهد العظيم ليثبت ان هذا العمل ليس من اختصاصه ولو قد تولاه بنفسه ما استنفد مثل هذا الجهد الكبير فى الاقناع بأنه يخرج عن دائرة عمله ، والعامل بدلا من أن يعنى باصلاح الجهاز الذى

تعهد اليه به يبذل جهدا قد يكون أكبر فى سبيل التمويه عليك فلا يكمل اصلاحه مكتفيا باصلاحه مظهريا حتى اذا تسلمته عاد سيرته الاولى وبدا خلله ، وأنواع المساومة فى البيع والشراء التى سادت مجتمعنا تقوم أصلا على الرغبة فى الاغتيال من كلا الجانبين ، فهذا البائع يريد أن يغتالك فيبيعك الشيء بأضعاف قيمته ، والمشترى من جانبه يريد ان يبخسه ثمنه وهكذا .

هذه العلاقات هى التى ينبغي أن نتخلص منها ان أردنا تثبيت قيم مجتمعنا الجديد . وهذه هى مهمة المعلم فى إطار المجتمع الجديد فكيف نعده وكيف نرعاه حتى يحقق هذه المهمة العظمى ؟

اعداد المعلم فى اطار المجتمع الانسانى الجديد :

أول اتجاه ينبغي أن نعنى به فى اعداد المعلمين فى الوقت الحاضر ان نخلصهم من سلسلة الحرمان التى تمتع بها معلمو العهد البائد .

وينبغى ان يشمل هذا التخليص كل النواحى المادية والمعنوية . وان نبدأ فى ذلك من أول عملية الاختيار لمهنة التدريس ، وأن تستمر حتى نهاية حياة المعلم : وبذلك يمكن ان نضمن تثبيت العلاقات الانسانية الجديدة للحق والواجب فى نفسه ، وقدرته على ان يبثها من حوله ، وان يتمتع بها مع طلابه وتلاميذه ، وان يحولها الى قوة سلوكية تظهر فى كل تصرفاته وتصرفاتهم .

اختيار المعلمين من المجرى الدراسى العادى :

وقد خطت الوزارة خطوة اولى حين جعلت دور المعلمين والمعلمات تختار تلاميذها من المجرى الدراسى العادى بعد الحصول على الاعدادية العامة كما خطت الدولة خطوة أخرى قوية وجبارة حين وحدت المستوى الثقافى بين طلاب الازهر ومناظريهم فى مدارس التعليم العام .

وبقى ان نرفع مستوى طلاب دور المعلمين الثقافى لا باطالة مدة الاعداد المهنى فى دار المعلمين والمعلمات سنة كما حدث فعلا هذا العام ، ولكن باطالة مدة الدراسة الثقافية فلا تقبل هذه الدور غير الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية العامة حتى تتم لهم ثقافتهم كاحسن المواطنين ماداموا سوف يتولون تثقيف الجيل الصاعد .

اما مشكلة ما يترتب على ذلك من زيادة فى مرتبات المعلمين خصوصا وانهم من الكثرة بحيث يتطلب ذلك نفقات باهظة فالمفروض ان اردنا ان نثبت مفهوم الاشتراكية عند المواطنين ان نجعل مرتب أى موظف لاينخفض

عما يوفر له الحياة الانسانية الكريمة فلا ينبغى ان نعمل على الحد من ثقافة المعلمين لنجعلهم راضين بحياة غير كريمة .

اختيار المعلمين على أساس استعداداتهم لهذه المهنة :

الناحية الثانية التى ينبغى ان نعنى بها عند الاختيار ان نقصره على أصحاب الاستعداد مسترشدين فى ذلك ببطاقة التلميذ منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية ، فنختار لدورالمعلمين لا مجرد الحاصلين علىمجموعات عالية ولا صغار السن . بل اولئك الذين يبدو النضوج فى سلوكهم . والمعرفة الواعية بمشكلات المجتمع ، والثقافة العريضة والاستعداد الطيب لقيادة الناس . ويتطلب هذا اعادة النظر فى بطاقة التلميذ لكى نضمنها ما يساعدنا على الكشف عن ذلك . وان نعيد النظر فى نظام القبول فى دور المعلمين وكليات التربية والمعلمين فنستعين الى جانب البطاقة فى عملية الاختيار ببعض الاختبارات الحديثة والمقاييس الاجتماعية للاسترشاد بهذا كله جنبا الى جنب مع الامتحانات التقليدية وبطاقات الطلاب .

العلاقات الانسانية والثقافة الاجتماعية فى معاهد اعداد المعلمين :

واذا كان للعلاقات الانسانية ووسائل تنظيمها هذه الاهمية العظمى فى عملية التربية كان من الواجب ان نعنى بتنظيم هذه العلاقات والعمل على تثقيف هذه الجماعة اجتماعيا فى أثناء اعدادها ، سواء كان ذلك فى دور المعلمين أو فى كليات المعلمين او فى كليات التربية . ولعلنا حين طالبنا بان يتم الطالب دراسته الثانوية قبل التحاقه بدور المعلمين كنا نرجو أيضا من وراء ذلك ان نمكنه من النضج الثقافى والاجتماعى بحيث يسهل عليه ان يدرك الاوضاع الثقافية والاجتماعية فى المجتمع ادراكا واعيا باعتباره أحد قواده .

التعليم فى معاهد اعداد المعلمين :

أما وسائل التعليم فى هذه المعاهد على اختلافها فينبغى أن نعمل على تدريب الطلاب والاساتذة على العمل الجماعى . فطريقة المشروعات والوحدات الدراسية ، والتعاون معا فى اعداد دروس التمرين ووسائل الايضاح واشتراك اكثر من مدرس واحد فى تدريس مادة واحدة أو حتى موضوع واحد ، كل يتناوله من وجهة نظره ، واختيار المناهج المتداخلة التى تتطلب النظر الى الموضوع نظرة شاملة . كل ذلك وما شابهه ينبغى ان يكون قوام منهج دور المعلمين والمعلمات .

وما يصدق على دور المعلمين التى تعد طلابها لتدريس بالمرحلة الاولى يصدق بصورة واضحة وقوية على كليات المعلمين والتربية التى تعد

طلابها للتدريس بالمراحل التالية ، فسواء كانت كليات جامعية أو غير جامعية فينبغي ان يصدق على حياتها الاجتماعية ماوصفناه قبلا وفيما يتصل بالحياة الاجتماعية حيث ينبغي ان يعيش طلابها واساتذتهم وعميدهم فى اطار اجتماعي اشتراكي تعاوني ، وان تدرس المواد التربوية بطريقة تعاونية يتعاون فيها الطلاب والاساتذة عن طريق الاعداد المشترك والمناقشة المشتركة للمواد المختلفة بطريقة او باخرى مما يتناسب مع مستوى نضج الطلاب واساتذة هذه المعاهد . كما ينبغي ان يتدرب الطلاب على التعاون فى اعداد الدروس فى أثناء التمرين وكذلك وسائل الايضاح ، وان يتعودوا نقد الذات وقبول نقد الغير باعتباره وسيلة لتحسين العملية التعليمية التى يعدون انفسهم لها .

التقويم فى معاهد اعداد المعلمين :

والتقدير الرقمى لاعمال الطلاب فى هذه الدور الذى يميز طالبا على آخر بدرجة أو درجتين يجب ان نبعده من حسابنا على الاقل فى معاهد المعلمين وان نكتفى بالتقدير الوضعى فهذا ممتاز وهذا جيد وهذا مقبول وذاك دون ذلك .

وتقويم اعمال الطالب فى دور المعلمين ينبغي ان يدخل فى حسابه كفاءته الاجتماعية ، ومدى اسهامه فى خدمة المعهد والبيئة التى يعيش فيها ، و قدرته على التعاون مع زملائه ، والاسهام بصورة ايجابية فى الحياة بالمعهد .

وليس معنى ذلك أن نغفل الجوانب العلمية والثقافية التى يجب ان يكون لها وزنها فى منهج الدراسة ومواد الامتحان ، وانما كل الذى نريد ان نؤكده هنا ان يكون للجانب الاجتماعي ايضا وزنه ما دمنا نعمل على اعداد معلم فى وطن جديد ذى مفاهيم جديدة واهداف جديدة فلا بد ان يعيش طلاب معاهد المعلمين فيه فى مجتمع من نفس النوع وان يتشبعوا بهذا كله فى اثناء حياتهم الدراسية ، وان يقوموا على اساس قدرتهم على التكيف فى المجتمع الا شتراكي التعاوني الذى نقيمه لهم فى المعهد .

المواد الدراسية والمهنية فى معاهد اعداد المعلمين :

بقى ان نذكر اننا قد عنينا بالجانب العملى والحياة الاجتماعية فى هذه المعاهد لاننا نعتبر الاشتراكية التعاونية اسلوبا للحياة ينبغي ان يحياها المعلم فى أثناء اعداده وفى أثناء قيامه بعمله حتى يتعودها ويستريح اليها وتصبح جزءا من مكوناته النفسية . وليست مجرد نظريات تدرس وتعد فيها الامتحانات .

ومع ذلك فان الجانب النظرى له اهميته فى اعداد المعلمين فنحن نريد

ان نعد معلمين اعداد فلسفيا ونظريا للحياة فى المجتمع الجديد . نحن لانريد معلمين يؤدون أعمالهم كالآلات أو الصناع ، وانما نريد معلمين ذوى فلسفة يؤدون أعمالهم على أساس من فلسفتهم فى الحياة ، ولذلك ينبغى ان يدرس الجانب النظرى لفلسفة مجتمعنا الحاضر فى جميع معاهد المعلمين على اختلاف أنواعها دراسة واضحة وعميقة وبأسلوب تعاونى .

لم نذكر شيئا كثيرا عن المواد الدراسية والمهنية اللازمة لاعداد المعلمين فلعل هذا الجانب مع اهميته قد عنيت به البلاد عناية كبيرة ويكفى اننا قد قضينا فترة السنوات العشر منذ قيام الثورة ونحن نعدل ونغير فى مناهجنا بغية الوصول الى مناهج أفضل واكثر مناسبة لمجتمعنا الجديد وانا لنشعر ان المواد المقررة الان فى كل معاهد المعلمين يمكن ان تكون اساسا صالحا لاعداد المعلمين اذا درست فى اطار اجتماعى اشتراكى تعاونى على النحو الذى دعونا اليه .

الاشتراكية التعاونية فى مجتمع المعلمين :

يمكن ان نعد المعلمين على النحو الذى فصلناه قبلا ، ولكنهم حين يخرجون الى الحياة العملية يصطدمون بما يخيب آمالهم ويضعف ايمانهم بمبادئهم . ولذلك ينبغى ان نحرص على رعاية نموهم المهنى بصفة دائمة فلا بد من تنظيم اجتماعات وحلقات ومؤتمرات للمشتغلين بالتعليم من آن الى آخر تناقش فيها المسائل الاجتماعية والقومية والعالمية جنبا الى جنب مع المسائل التربوية والمهنية والعلمية والثقافية .

والحياة الوظيفية فى جماعة المعلمين ينبغى ان يعاد النظر فيها بصورة شاملة ان اردنا تثبيت قواعد المجتمع الجديد . فالمجتمع الاشتراكى تتضاءل فيه الطبقات ، ولذلك ينبغى ان يعاد النظر فى سلم الترقى فى وظائف التعليم .. فيكتفى بالضرورى منها . فالمدرسة الاعدادية والثانوية مثلا تعتبر من ناحية الوظيفة مدرسة واحدة ، فالاعداد لها واحد ومسئولياتها واحدة ، فلا نعود نرقى مدرسا من الاعدادى الى الثانوى ولا مدرسا أول من هذه الى تلك ؛ ولا ناظرا من الاولى الى الثانية . وانما هى مدارس تتطلب نوعا واحدا من الاعداد ونوعا واحدا من الخبرة فليتحرك بينها المدرس والناظر والمفتش دون ان ينظر الى هذه الحركة نظرة ترقية فهى فى الواقع ليست كذلك .

وكادر المعلمين الانسانى يجب ان يتساوى مع كادر جميع الفنيين . والمجتمع الاشتراكى ليس مجتمعا طائفيا حتى يرفع طائفة على أخرى . كما يجب ان ينحصر هذا الكادر بين مستويين انسانيين احدهما يبدأ به المدرس

حياته الكريمة كأى مواطن من زملائه فى الوظائف الاخرى وينتهى عند حد معقول ومناسب ، أما سلالم هذا الكادر فيجب الا تتجاوز الثلاثة أو الاربعة يصل اليها بكفاءته واتقانه لعمله كمدرس ، وليس من الضرورى أن يصل اليها عن طريق وصولهالى وظيفة ادارية ذات سلطان . فقد مضى ذلكالعهد الذى كان يقوم فيه الموظف بسلطانه وعدد من يعملون تحت لوائه وتوقيعاته على الاوامر والرسائل ، لا بأعماله الانتاجية . واذا أردنا أن نحتفظ بخير المدرسين لمهنة التدريس فلا سبيل الى ذلك الا اذا حرصنا على ان نعطى المدرس الكفء حقه فى الترقية مع احتفاظه بوظيفته .

والمجتمع الاشتراكى يمتاز بانه مجتمع منتج ولذلك ينبغى ان يرفع من شأن الفنيين المنتجين وهذا ما اتجهت اليه كل الدول الاشتراكية حيث اعتبرت العمل الفنى فوق أى عمل ادارى او مالى فهذه الاعمال الاخيرة الهدف فيها تيسير العملية الفنية لا السيطرة عليها وتعطيلها ، ويتطلب هذا اعادة النظر فى نظم الوظائف وتقويمها فى ضوء الاوضاع الجديدة لمجتمعنا الحاضر .

خاتمــــة :

ولعل خير مانختم به هذا المقال ان نعود فنؤكد انالاشتراكية التعاونية اسلوب للحياة يجب أن يحياها المدرس فى اثناء اعداده وفى أثناء عمله وان يتشبع بها ، وان يستريح الى قيمها ، وان نهيىء له جوها فى أثناء حياته العملية حتى يشعر حقا انه مواطن مشترك فى مسئولية النهوض بهـذا المجتمع ، وهو فى الوقت نفسه يتمتع بخيراته بقدر جهوده التى يقوم بها .

ولا داعى لان نؤكد أهمية وظيفة المعلم خصوصا فى مجتمع يغـير مفاهيمه للحياة وأهدافه ، ويكفى أن نسترشد فى ذلك بما فعلتـه الدول الاشتراكية فى هذه الناحية التى رفعت من شأن المعلمين والفنيين فأولتهم رعاية خاصة فى أثناء الاعداد وفى أثناء العمل .

والله ولى التوفيق

* * *

تعليم الكبار فى مجتمعنا الاشتراكى

للدكتور محمد قدرى لطفى
الاستاذ بكلية التربية بجامعة عين شمس

أخذ التاريخ يسجل فى صفحاته البداية الفعلية لقيام ثورتنا الاجتماعية بعد أن سجل قيامنا بثورتنا السياسية التى مضينا بها قدما نحو تحقيق أهدافها ، ولقد رسمنا لثورتنا الجديدة هدفها الاكبر وهو قيام مجتمع اشتراكى يقتحم طريق المجد بدافعين من الديموقراطية والتعاون .

وللمجتمع الاشتراكى الذى اخترناه لانفسنا مطالب ومقتضيات تنبع من الاسس التى يقوم عليها ، ومن المفهوم الحقيقى لذلك المجتمع ، ولاشك أن من أهم ما يوجبه النظام الاشتراكى على الافراد أن يدركوا فى وضوح معنى الاشتراكية التى ستسود مجتمعهم ، والفرق بين مفهومها ومفهوم الاشتراكيات الاخرى التى تتحد معها فى الاسم ، والفرق بينها وبين النظم الراسمالية ، وما يفيده المواطن فى ظلها من مكاسب اقتصادية وسياسية واجتماعية ، وما يتحقق معها من تعاون بين الافراد وتكافؤ الفرص المختلفة أمامهم ، وما يسود المجتمع الاشتراكى من عدالة اجتماعية وتوزيع للثروة وبعد عن الانتهاز والاحتكار ، وما يتمتع به كل فرد فى ظل الاشتراكية من حقوق ، وما ينبغى عليه نحوها من واجبات ، وما يتطلبه ذلك النظام من عمل دائب ينأى به عن الجمود ويحقق مزايا الانتاج والتنمية فى ميادين الحياة المختلفة ، وما يتسم به النظام الاشتراكى من تعارض مع الرجعية والاستغلال الفردى . الى غير ذلك مما ينطوى عليه هذا النظام من المزايا فى ميادين الحياة المتعددة .

وان ثورتنا لتؤمن أن كل مجتمع أيا كان نوعه انما يصنعه أفراده ، ولا يقال له كن فيكون ، يصنعه أفراده مع قادتهم الذين يوضحون لهم معالم الطريق ويمهدون لهم سبله ، ويؤهلونهم لصنعه وتحقيق الاهداف المرجوة منه .

وقد تختلف وسائل اعداد الافراد لبناء المجتمع الذى يلائم ظروفهم وأحوالهم وتاريخهم وتقاليدهم ، ولكن الذى لا شك فيه أن خير وسيلة لتأهيل الافراد واعدادهم لصنع مجتمعهم الجديد وطبع نفوسهم على السلوك الذى يتفق مع مطالب المجتمع ومقتضياته هى التربية والتعليم ؛ فهى أعمق الوسائل أثراً وابقاها على الايام ، واجدرها بأن يدركوا المطالب والمقتضيات التى أوضحنا فى بدء المقال أنها أساسية فى بناء مجتمعهم الاشتراكى الجديد .

ولسنا نقصد فى هذا المقال ان نعرض للتعليم العام الذى ينتظم الصغار

من البنين والبنات فهو ما تفرضه الدولة على نفسها ، وتبذل الجهد اللازم لتحقيقه حتى ينضم كل طفل يبلغ سن الالزام فى الجمهورية كلها . ولكننا نريد أن نتعرض لتعليم الكبار والذين فاتهم اللحاق بالمدرسة فى الوقت المناسب ، فهم يؤلفون فى مجتمعنا قطاعا ضخما من قطاعاته ، ولم يسعدهم الحظ بنصيب من العلم والثقافة ينير لهم طريق الحياة فيه . ويجعل منهم أعضاء عاملين على النهوض به ، يتأثرون به ويؤثرون فيه ، وهم فوق ذلك يؤلفون خطرا على الجيل القادم من ابنائهم وذويهم .

ونحن حين نتعرض لتربية اولئك الكبار وتعليمهم فى مجتمعنا الاشتراكى انما نتعرض لقوة كبيرة من المواطنين القادرين على ان يساهموا فى صنع ذلك المجتمع بعقولهم وضمائرهم وأيديهم ، بل أن ذلك المجتمع لا يمكن أن يصنع الا بمساهمتهم الفعلية فى بنائه وارساء قواعده .

والواقع أن تعليم الكبار هو موضع العناية من المجتمعات على اختلاف انواعها ، بعد أن تحققت من أنه وسيلة نافذة الى النهوض بها فى اطار المدنية والحضارة ، ولذلك نجد هذا النوع من التعليم عرضة لتطورات عميقة فى نواحيه النظرية والعملية من وقت الى آخر ، وفى المدى الذى يمكن أن يمتد اليه ، فبعد ان كان مقصورا على تعليم القراءة والكتابة ، تطور الى ما سمى بالتعليم الاساسى الذى يشمل كل انواع المعرفة التى ينبغى ان يلم بها المواطن المستنير فى ميادين حياته المختلفة ثقافية كانت أو صحية أو زراعية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية ، ثم تطور الى ما عرف حديثا باسم التعليم المستمر الذى لايحده زمن ، ولا يكتفى منه بقدر بل يعيش مع الانسان ما قدر له أن يعيش حتى يظل طول حياته متجدد الفكر ، متطور المعرفة ، مستمر الانتاج ، متصلا بما يطرأ على الحياة البشرية من نواحى التقدم والتغيير .

واذا كانت المجتمعات المختلفة تعنى بتعليم الكبار ، فان مجتمعنا الاشتراكى الجديد بظروفنا وتاريخنا جدير بأن يضاعف عنايته بتعليمهم لنتخلص الى غير رجعة من الجهل الذى يحول دون الشخص وادراك ما يدور حوله فى المجتمع الذى يعيش فيه ، ومن التواكل الذى يحدو بالشخص الى الاعتماد على غيره واهمال واجبه ، ومن الانانية التى تدفع الشخص الى الاهتمام بنفسه دون مراعاة صالح الآخرين ، ومن الكسل الذى يقعد بالشخص عن الجد والدأب لزيادة الانتاج ومضاعفة الدخل القومى ، ومن الجشع الذى يدفع الشخص الى الاستغلال والاحتكار والاثراء على حساب الآخرين ، ومن ضعف العقيدة الوطنية التى تدفع الشخص الى مهادنة الدخيل والضن بكل غال فى سبيل حماية الوطن والذود عنه .

ولا شك أن من دعائم تعليم الكبار فى مجتمعنا الجديد معرفة القراءة

والكتابة لان القراءة أساس الحصول على أنواع متعددة من المعارف ، ونحن مهما نلقن المواطن الكبير من معلومات ، ونسمعه من اذاعات ومحاضرات ، لا نستطيع أن نستغنى عن جهوده الشخصية فى الاستزادة من المعرفة والاطلاع ، واقباله من تلقاء نفسه فى أوقات حياته المختلفة على التزود بما فى الكتب والمطبوعات والنشرات والمقالات من علم ومعرفة ، ولا سبيل الى ذلك كله الا اذا زودنا المواطن بوسيلة المعرفة الاولى وهى القراءة .

وليس معنى ذلك ان نقصر تعليم الكبار على محو الامية فان فى ذلك تضييقا خطيرا لهذا الميدان وتحويل هذه العملية التربوية العميقة الى عملية بدائية قد يكتفي منها المواطن بالقدرة المتواضعة على تمييز الحروف والنطق بالكلمات ، وانما الذى نعنيه أن نجعل محو الامية محورا تدور حوله انواع مختلفة من النشاط الثقافى الذى يبصر المواطنين بما يفرضه عليهم مجتمعهم ، وبما عليهم من واجبات وما لهم فيه من حقوق ، وبذلك تسير عملية التثقيف والتعليم للكبار جنبا الى جنب مع اكسابهم القدرة على القراءة التى تزيد معارفهم وتوسع دائرة ثقافتهم .

لقد ظل محو الامية عندنا نشاطا مكملا للنشاط الذى نبذله لتعليم أبناء الامة من الجيل الناشيء ، فلم يكن ضرورة اجتماعية حتمية لان ظروفنا قبل الثورة لم تبث هذا الشعور فى نفوسنا ، ولم تتطلبه منا ، ومن هنا كان تهاوننا فى محو الامية أمرا من الممكن احتماله ، ومن الجائز ان نسير فيه ببطء وهوادة وفقا لما كنا نضع له من ميزانيات وما كنا نيسره له من سبل ، وما كان أقل تلك الميزانيات وأهون تلك السبل ! لقد كان مجتمعنا الاقطاعى قبل الثورة قائما على انكار قيمة الفرد فى ذاته ، وكان المفروض فيه أن الحكومة هى التى ينبغى أن تقوم بكل شيء فى ميادين السياسة والاجتماع والاقتصاد والتعليم وغيرها من الميادين ، فلم يكن على كل فرد أن يتتبع الاحداث ومجرى الامور ، ولا أن يسهم اسهاما فعالا فى المشروعات الاصلاحية ، ولا أن يكون له دور ايجابى فى الخطط والسياسات ، ولا أن يعى فلسفة المجتمع الذى يعيش فيه ، ولا أن يدرك أهدافه واسسه . فما كان لذلك المجتمع من فلسفة واضحة أو اتجاهات معينة اللهم الا اذا عددنا الاستغلال الفردى والاثراء على حساب الشعب والاقطاع والتملك وتوسيع الهوة بين الطبقات اسسا واتجاهات ومعايير حياة .

لم يعد تعليم الكبار القراءة والكتابة فى مجتمعنا الاشتراكى عملا نقصد به الى محو وصمة فى جبين الاميين ، ولم يعد عملا من الاعمال التى تقوم على مجرد الاجتهاد وبذل ما يستطاع من الجهد ، وانما اصبح محو الامية بين الكبار ضرورة اجتماعية انتاجية ، واجراء جوهريا لازما لتغيير حالة المواطنين واعدادهم لصنع مجتمعهم الجديد ، فهم — كما اسلفنا — روح المجتمع وصانعوه ، وفاقد الشيء لا يعطيه ، فالمواطن الجاهل العاجز

عن القراءة والاطلاع والافادة مما يكتب له وينتشر فى محيطه لا يستطيع أن يسهم فى بناء ذلك المجتمع ، ومن ثم يصبح المجتمع مفروضا عليه مرسوما له ، لا يد له فى توجيهه ، ولا قدرة له على النهوض به والذود عن مبادئه . وفى ذلك القاء للعبء كله على القادة والساسة ، وحرمان لهم من المعاضدة الفعلية لجماهير الشعب ، وضـياع للكثير من الجهود التى يبذلونها من اجله ، وخسـارة لكثير من الاموال التى ينفقونها ولا يستطيع الاميون ان يجنوا ثمارها ، ومن هنا كان الوعى والفهم والاستنارة امورا جوهرية فى مجتمعنا الاشتراكى الجديد للحاكمين والمحكومين على السواء .

ان الصلة الوثيقة بين تعلم القراءة والكتـابة وبين النهوض بالمجتمع وزيادة الانتاج ، واتقان العمل تحتم علينا أن نجعل محو الامية بين الكبار من أهم الامور التى نعنى بها فى ثورتنا الاجتماعية ، فقد قامت هذه الثـورة لتنشىء مجتمعا اشتراكيا يقوم على العدل والمساواة فصـدرت القرارات الاشتراكية التى تقضى بتحديد الملكية الزراعية بما لا يزيد على مائة فدان ، وتحديد حيازة المستأجر بما لا يزيد على خمسين فدانا ، واممت الصناعات الثقيلة لتكون ملكا للشعب ، واممت المصارف حماية لصالحه ، وتقررت عضوية العمال فى مجالس ادارات الشركات وحصولهم على ربع ارباحها . وحددت المرتبات فى المؤسسات ورفعت شرائح الضرائب التصاعدية لكى تصل الى ٩٠ ٪ بعد أن يصل الدخل الى عشرة آلاف جنيه فى العام ، وغير ذلك من القرارات الثورية الاجتماعية الجوهرية .

ان مفهوم هذه القرارات واهدافها لا يمكن ان يستقر فى نفوس عامة الشعب اذا لم يدركها افراده ادراكا واعيا يوضح لهم الحكمة فى اصدارها . ويبصرهم بأهدافها ويمكنهم من تقدير ما تنطوى عليه من مكاسب اغتنموها وحقوق ردت اليهم ، وعدل اجتماعى طالما تمنوه وسعوا اليه ، وتذويب للطبقات طالما نشدوه وعز عليهم ادراكه ، وفرص متكافئة طالما تطلعوا اليها ليجد كل منهم لنفسه مكانا فى المجتمع على أساس كفايته وقدرته . ومن هنا كانت قدرة الفرد على القراءة عملية اساسية وسط هـذه التشريعات التى تمس حياته فى جوهرها ، وتبنى مجتمعة وتضـع أسسه ، حتى يستطيع أن يتفهمها ويدرك حكمتها ويدافع عنها ويحرص عليها ، ومن ثم تصبح هذه القرارات مما يملكه الشعب ومما يصنعه ومما يحميه ، وليس فى الوجود ضمان لعمل تقوم به الحكومات خـير من ضمان الشعب له : واقتناعه به ، وبذل النفس فى سبيل حمايته والابقاء عليه ، ولا شك أن قراءة هذه القرارات والقدرة على فهمها والاطلاع على ما ينشر حولها من تفسيرات وتعليقات وسيلة هامة من وسـائل تفهمها ووعيها الى جانب ما يتاح لافراد الشعب من محاضرات واذاعات .

ولقد صدرت عقب اتخاذ هذه القرارات كتيبات ونشرات ومقـالات

توضح اهمية تلك القرارات ، وتبين اهدافها ، وتوضح ما فيها من مغانم للشعب ، وتبصر الناس بعلاقة هذه القرارات بفلسفة المجتمع الاشتراكي . ومن أمثلة هذه الكتيبات خمسة كتيبات تحمل عنوان « رسالة المجتمع الاشتراكي » الاول عن مجتمعنا الاشتراكي ، والثاني عن حماية المجتمع الاشتراكي ، والثالث عن اعداد مجتمعنا الاشتراكي ، والرابع عن مجتمعنا الاشتراكي العربي في مواجهة تآمر الرجعية والصهيونية والاستعمار ، والخامس عن مجتمع بلا رجعية . فلمن اعدت هذه الكتيبات ومئات الكتيبات امثالها التي تصدرها مصلحة الاستعلامات ، أو يعدها الافراد والهيئات والجماعات ؟ لقد أعدت لافراد الشعب الذين يصنعون المجتمع الاشتراكي والذين من اجلهم صدرت القوانين الثورية . لقد اعدت للكبار الذين يريد الرئيس جمال عبد الناصر أن يكونوا جميعا مجلس قيادة الثورة فكيف نحقق هذه الغاية العظيمة دون أن نعد الكبار لهذه القيادة بتزويدهم بالوسائل التي يفهموا بها أسس هذه الثورة وأهدافها والتي من أهمها وسيلة القراءة والاطلاع ؟ الا يكون اعداد هذه النشرات والكتيبات عملا قليل الجدوى اذا لم يجد له قراء من جميع افراد الشعب يدركون ما تتضمنه هذه النشرات ويعون ما فيها ؟

وان من أهم أهداف المجتمع الاشتراكي احترام العمل والانتاج ومعرفة السبل الى زيادته والوقوف على أحدث الوسائل والطرق لتنميته والنهوض به ، وفي سبيل هذه الغاية تعد النشرات والارشادات التي تصدرها الجهات المعنية بهذه الامور . فلمن تصدرها اذا لم يكن اصدارها لعامة الشعب ؟ وما قيمتها اذا لم نزود أولئك العامة بالقدرة على قراءة ما فيها من ارشادات وتوجيهات ؟ ومثل هذا يمكن أن يقال عن الارشادات الصحية والزراعية والاقتصادية وغيرها .

ان الحملة على الامية لم تدفع بعد في مجتمعنا الاشتراكي الدفعة القوية الثائرة التي تجرف الامية في طريقها وتلقى بها الى غير رجعة ، ولم تشمل تلك الحملة بعد جميع انحاء البلاد بمن تضمهم من اعداد الاميين الضخمة ، ونحن في أشد الحاجة لبناء مجتمعنا الاشتراكي الجديد الى أن نشنها حربا شعواء على هذا العجز الذي يقعد بملايين المواطنين الكبار عندنا عن أن يفهموا امور حياتهم حق الفهم ، وأهدافه وفلسفته . وان في المحاولة الكبيرة التي تقوم بها محافظة القاهرة الان في مدارس الشعب ومثيلاتها من المحاولات التي تبذل في غيرها من المحافظات طلائع لهذه الحملة الواسعة المنشودة ، وان في دراسة نتائج هذه المحولات لمجالا للافادة من التجربة ، والعمل على تحسينها والالقاء بها في مجال الدفع الثوري فهي تحارب عدوا ينشر جنده في أوسع نطاق ولا بد للقضاء عليه من قوة هائلة وسلاح ماض .

اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم فى المجتمع الاشتراكى

للدكتور محمد خليفة بركات

من الاتجاهات الرئيسية فى بناء مجتمعنا الاشتراكى اذابة الفوارق بين الطبقات ، والقضاء على المتناقضات ، واتاحة الفرص المتكافئة فى المعيشة والعمل والكسب لجميع الافراد كشرط لتحقيق العدالة الاجتماعية .

غير أن هذا لا يعنى انكار الفروق الفردية بين الناس على أساس القدرات والمواهب ، أو الحيلولة دون التميز واظهار النبوغ بين الافراد . فعلى العكس من هذا يحرص المجتمع الاشتراكى على اتاحة الفرص لتحرير المواهب والقدرات ، واعانتها على الانطلاق الى أقصى درجة ممكنة لبناء المجتمع الجديد ، وتقديرها وفق ما تبذله من جهد وما تقدمه من أعمال فريدة .

والافراد ذوو المواهب والقدرات الفريدة يمثلون مستويات من القيادة فى المجتمع فى مجالاته المختلفة الادبية والفنية والعلمية والاجتماعية ، ريكونون بذلك قوى دافعة فى تطور هذا المجتمع ونموه .

ومن أجل هذا أولت الدولة فى عهدها الجديد الموهوبين عناية خاصة ،منحت الكبار منهم جوائزها التقديرية وتعهدت الصغار منهم بالرعاية فقررت لهم المكافآت على تفوقهم وأنشأت لهم فصولا ومدارس خاصة أملا فى المحافظة عليهم وتنميتهم ليكونوا ذخرا للوطن .

ويعتبر كشف ذوى المواهب والتعرف عليهم نقطة البداية فى المحافظة على هذه الكنوز البشرية وتنميتها . ومن أجل هذا أفردنا هذا المقال لبحث هذا الموضوع .

من هو الطفل الموهوب ؟

الطفل الموهوب هو الذى يظهر امتيازه وتفوقه العقلى فى سلوكه وتصرفاته .. والاطفال الموهوبون ذخيرة يجب ان يعتنى بها ، وطاقة بشرية قوية يجب العمل على توجيهها ، وثروة قومية لا بد من العناية بكشفها واستثمارها .

ويمكن أن تظهر المواهب فى صور مختلفة أهمها الصورة العامة التى

تتضح فى تميز صاحبها فى كل عمل يقوم به ، بحيث ينجح فى كل ميدان يتجه اليه ويبدو نبوغه فى كل ناحية من نواحى السلوك العملى والعلمى والاجتماعى .

والطفل الموهوب بهذا المعنى العام هو الذى يفكر بعقلية أكبر من مستوى عمره الزمنى ، ويكون قادرا على أن يحقق اكثر مما نتوقعه عادة من قرنائه فى السن ، بل ان كثيرين ممن يفوقونه فى السن يفشلون فى تحقيق ما يستطيع هو أن يقوم به .

وقد اصطلح المربون على اعتبار الشخص الموهوب فى الذكاء العام ومن تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠ تقريبا . وبهذا يمكن أن نطلق صفة الموهوب على عدد كبير من السكان يمكن أن يقدر بحوالى ١ ٪ من أفراد المجتمع . ومعنى ذلك أنه يوجد فى الجمهورية العربية المتحدة ما يقرب من ٢٦٠ الف شخص من الموهوبين فى القدرة العقلية العامة أو الذكاء ، وهؤلاء هم قادة الفكر فى الحاضر والمستقبل وهم دعامة الثروة الفكرية والعلمية فى البلاد اذا هيئت لهم الظروف وامكن استغلال ذكائهم ونبوغهم .

على أن هناك انواعا أخرى من المواهب التى تظهر فى ناحية خاصة من نواحى الانتاج العقلى ومن هؤلاء من يوجد لديهم استعداد ممتاز فى الفنون فيكونون قادرين على الافادة من التربية الفنية ويكون لهؤلاء بطبيعتهم من المواهب الابداعية ما يؤهلهم لزيادة ثروتنا وتراثنا الادبى والفنى والموسيقى .

ومن أنواع المواهب الخاصة ايضا ما يبدو فى القدرة على فهم المعانى والالفاظ أوما يسمى بالموهبة اللفظية أو اللغوية ، وهناك ايضا الموهوبون فى القدرة على التصور البصرى والتخيل والممتازون فى القدرة على التفكير الاستدلالى . وهناك كذلك الموهوبون فى القدرة العددية والرياضية التى تظهر فى الميل لتداول الارقام أو تذكر الالفاظ والمعانى .

ومن القدرات الخاصة التى يمكن تمييزها بوضوح ايضا الموهبة التى تظهر فى النواحى الميكانيكية والقدرة على تداول الآلات والادوات والقدرة على الحل والتركيب .

ولهذه المواهب الخاصة علاقة كبيرة بالحياة المهنية ، ولا شك فى أن اساس نجاح الافراد فى حياتهم المهنية يتوقف على حسن توجيههم للمهن المتفقة مع مواهبهم الخاصة : فمن الثابت مثلا أن الموهوبين فى القدرة اللفظية وفهم المعانى ينجحون فى الاعمال الادبية والصحافية والتدريس والمحاماة .

كما أن الموهوبين فى القدرة الميكانيكية والتصور البصرى والتخيل

ينجحون فى الهندسة وتصميم الخطط والاعمال الميكانيكية ويصلحون كطيارين أو مهندسين .

أما الموهوبون فى التفكير الاستدلالي والمنطقي فينجحون كأطباء ومدرسين ومديرى أعمال وسياسيين وعلماء ومحامين ورؤساء وقادة .

أما من تكون لديهم مواهب أو قدرات ممتازة فى الناحية العددية وتداول الرموز فيصلحون كأمناء مكتبات وصيارفة وموظفي بنوك ومحاسبين وكتاب حسابات ومراجعين وموظفى تأمين ومشتغلين بالاحصاءات .

ولابد أن نؤكد أن هناك عوامل اخرى تساعد على النجاح فى هذه الاعمال فليست المواهب وحدها هى كل شىء بل هناك أيضاً صفات مزاجية وخلقية مساعدة على النجاح فى الحياة كالاتزان النفسى وتوفر الرغبة والميل وتوافر الصفات الخلقية كالتعاون والمثابرة وحسن التعامل مع الناس وذلك بجانب العوامل الصحية والاجتماعية الاخرى .

ولابد ان نؤكد اهمية تهيئة الظروف المساعدة على الانتفاع بالمواهب وتوجيهها فكثيرون من الافراد الموهوبين يظلون مغمورين فى تيار عامة الناس بسبب عدم اتاحة الفرصة لهم لصقل مواهبهم وتنميتها وتوجيهها فتظل مواهبهم مطمورة ولا يستفاد بها .. ومن هنا تأتى أهمية التربية ودورها فى كشف المواهب والموهوبين وتعهدهم بالرعاية والعناية حتى نمكن الوصول بمواهبهم الى إقصى قدر ممكن من التمييز والتدريب والتوجيه .

كيف نستكشف المواهب ؟

ان اول خطوة لمساعدة الموهوبين هى أن نستكشف مواهبهم وكلما كان ذلك مبكراً زادت أمامنا فرص تعهدهم بالرعاية وقل احتمال سوء التوجيه الذى يضاعف المشكلات .

وللآباء والامهات الفرصة الاولى والواجب الاول فى كشف مواهب أبنائهم وبناتهم عن طريق ملاحظة تصرفاتهم بشىء من البصيرة والفهم ومقارنتهم باقرانهم فى السن من حيث الطلاقة اللغوية وحسن التصرف فى المواقف . ويمكن ان يسأل الآباء انفسهم هل يظهر فى الطفل قدرة على الابتكار والخيال فى أثناء مواجهة المشكلات ؟ وهل هو شغوف بأشياء كثيرة وله ميول متعددة ؟ هل يحب القراءة ويميل للمعرفة ؟ وهل يطلب الاستزادة من العلم بما يجعله أكبر من سنه الحقيقى ؟ وهل يمكنه التركيز على موضوع ما لفترة طويلة ؟ وهل هو بوجه عام احسن صحة واصلب عوداً من معظم زملائه فى نفس السن ؟

ولا شك ان تقدير الآباء لابنائهم قد تنقصه الدقة فقد نجد بعض الآباء ممن يغالون فى قدر ابنائهم ، ويزداد الامر صعوبة اذا لم يكن بالاسرة أفراد ممتازون ليكونوا اساسا للمقارنة ولهذا كانت المدرسة مسئولة عن تصحيح أحكام الآباء وخصوصا ان للمدرسة وسائل أكثر دقة فى كشف المواهب عن طريق ملاحظة التلاميذ وسيرهم فى المواد الدراسية ، والاشتراك فى نواحي النشاط المدرسي المتنوعة . ويمكن للاخصائى الاجتماعى ورائد الفصل أن يساعدوا كثيرا فى استكشاف الموهوبين بتعاونهم مع باقى المدرسين .

على ان الوسيلة الموضوعية للكشف عن المواهب فى تطبيق الاختبارات والمقاييس العقلية كاختبارات الذكاء العام واختبارات القدرات والمواهب الخاصة بجانب الاختبارات التحصيلية ونتائج الامتحانات وما يمكن جمعه عن التلميذ فى البطاقة المدرسية المجمعة من بيانات ، ويجب على المدرسة أن تنوع فيما تستخدمه من طرق للبحث عن الموهوبين بالتعاون مع الابوين . ان هذه مهمة مشتركة بين المنزل والمدرسة وبقدر الدرجة التى يشتركان بها فى هذه المسئولية بقدر ما يتقاسمان الفخر بالنتائج التى يصلون اليها .

رعاية الموهوبين :

تشترك المدرسة مع المنزل فى رعاية الطفل الموهوب — وتنظم الدولة أساليب الرعاية بما يساعد كلا من المنزل والمدرسة على القيام بدوره فى هذه الرعاية . . فللآباء والامهات والاسرة كلها اثر كبير فى رعاية الطفل الموهوب خصوصا اذا كانوا على بصيرة بأمره . واذا أعطوا من التوجيهات ما يساعدهم على القيام بدورهم .

ولكن دور المدرسة أعظم شأنا فى هذا المجال . ذلك لان بها من القادة التربويين من يستطيع أن يدرك قيمة رعاية الموهوبين ومن يستطيع ان يضع التوجيهات الكفيلة بتنظيم هذه الرعاية خصوصا اذا كان بالمدرسة من الاخصائيين الاجتماعيين أو الرواد من تشبعوا بدراسة علم النفس التربوى ، ومن لديهم القدرة على الافادة من نتائج الاختبارات العقلية والنفسية .

وقد تنبهت وزارة التربية والتعليم الى اهمية رعاية التلاميذ المتفوقين فبدأت بتجربة نظام مدرسة المتفوقين الثانوية العامة بمحافظة القاهرة — وقام الفنيون بمتابعة هذه التجارب وفحص الاسس التى قامت عليها — وبدأت الهيئة المشرفة على التجربة تضع التوجيهات الكفيلة بتحسين وسائل الكشف عن الموهوبين ورعايتهم على أسس علمية سليمة .

واهتمت بتقويم هذه التجربة ومتابعة الطلاب المتفوقين فى أثناء الدراسة الثانوية وفى أثناء دراستهم الجامعية مما سيساعد على تخطيط أفضل لرعاية هذه الفئة من أبناء الامة التى تعتبر ثروة قومية عظيمة القيمة .

القيم الاشتراكية وأثرها فى تدريس الفنون

للدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

يعيش المجتمع اليوم فى تحولات كثيرة ، ولو حاولنا ان نصوغ هـذه التحولات فى عبارات موجزة لقلنا انه يتحول من مجتمع رأسمالى اقطاعى ضبقى تتحكم فيه فئة قليلة من أصحاب رءوس الاموال ، الى مجتمع اشتراكى ، اى مجتمع انسانى ، يعم الخير فيه سائر الناس ويسوده الاخاء وتتحطم فيه الفوارق بين الطبقات ، تلك الفوارق المفتعلة التى تركها الاستعمار الخارجى وأذنابه من الداخل على السواء .

والاشتراكية معناها تبادل الخير والمنفعة بين الناس وليس من المعقول فى مجتمع يعيش فى القرن العشرين ، عصر التحرر الفكرى من العبودية ، عصر العلوم والاختراعات ، عصر التفكير السياسى الثورى والاعتراف بالفرد كانسان له كيانه — ليس من المعقول فى هذا القرن أن يظل اناس قليلون يجمعون الثروات بطرق غير مشروعة وغير انسانية ويتحكمون فى مصائر غالبية البشر دون أن يأتى الدفع الثورى لهزهم من عروشهم : ويرجع الاوضاع الى طبيعتها ، والبشر الى انسانيته . على أن هـذه التحولات لا يمكن أن تستكمل شكلها المستقر المتطور ، الا اذا تربى الجيل الحاضر والجيل القادم تربية اشتراكية تغير من عاداته القديمة التى كونها فى ظل الراسمالية المجحفة .

ان التربية بوجه عام من طبيعتها عملية اشتراكية تؤثر على كل الداخلين فى نطاقها ، ولو أن هذه العملية حللت قليلا لشعرنا أنها تسهم بنصيب فعال فى طريق الدفع الثورى الذى يتجه اليه المجتمع فى لحظاته الحاسمة ، فقد كانت التربية التقليدية انعكاسا واضحا للبيروقراطية السائدة فى الحكم ، تفرض الاوامر دائما من أعلى الى أسفل ، فالمدرس حاكم بأمره على التلاميذ يعيشون حصته فى رهبة ما بعدها رهبة ، لا يستطيع احد ان يناقشه رايه ، فالمتعلم جهاز مستقبل لا حول له ولا قوة . ولذلك فان هـذه التربية لا تخلق عادة الا أجيالا مستسلمة ، راضخة لحكم الواقع ، ولا تحاول أن تحل مشكلاتها ، أو تعيد الامور الى نصابها ، ولا يوقظ هـذه الاجيال الناعسة الا عمالقة يخرجون من الشعب بعقلية مغايرة ، وبغيرة لا حد لها ليعيدوا الامور الى نصابها ، فاذا ما ملكوا زمام الامر ، كان لا بد لهم أن يغيروا المجتمع من أساسه بالقوانين الثورية الجديدة والتشريعات الحكيمة .

ولكن هذه القوانين والتشريعات اذا تغيرت بعقليـــة العمالقة لترد الى الشعب حقوقه ، فانها تتطلب من الشعب أن يصونها ويدعم أسسها لتبقى وتتطور . فالقوانين وحدها وان كانت تحمل قوة التغيير الا انها لا تضمن التغيير الحقيقي ، فالتغيير الحقيقي مجاله نفوس الناس ، وتغير عقليـاتهم وعاداتهم ؛ واساليب تفكيرهم ، وكل هذا أساسه التربية . فالتربيـــة وحدها تستطيع ان تشكل العقليات لتتذوق القيم الجديدة ، وتؤمن بها ، وتسعى جاهدة لصيانتها ، ودوامها ، وزيادتها وتطورها .

واعداد الجيل الجديد تبعة ملقاة على عاتق المربين مهما اختلفت فروع تخصصهم ، فكل يسهم من زاوية تخصصه ليبنى الكائن الحى ليتـذوق لهذه الآفاق الجديدة ، ويعيش بها ، ويصبح أحد روادها الذين يشعون الفهم الأصيل لهذه المبادىء فى سلوكهم .

وتدريس الفنون يهيىء مجالا حيويا فى تربيـــة الافراد لادراك القيم الأشتراكية التى ينشدها المجتمع . ويدرك الناشىء هذه القيم بطريق غير مباشر فى أثناء اشتراكه مع غيره فى انتاج عمل فنى سواء أكان هذا الانتاج لوحة حائطية ، أو ستارة مسرح ، أو تمثالا ، أو قطعة اثاث ، أو تمثيلية .

على أن الانتاج الفنى يمكن أن يستخرج باساليب متعددة ؛ ومن هذه الاساليب التسخير والعبودية ، والضغط على التلاميذ بشتى الوسائل لينتجوا فى اتجاهات محددة يفرضها المعلم عليهم دون مشاركة او مناقشة فالانفعال الذى يتضمنه مثل هذا الانتاج يكون زائفا لا أصالة فيــه ، لانه لا ينطوى على المشاركة الفعالة التى تمثـــل استجابة حقيقية من جانب التلميذ . ان الاستجابة الحقيقية هى ان يعطى الانسان بقدر ما يأخذ . ويسهم فى العملية التربوية بجهده وفكره واحساسه ، فتعكس عليه هذه العملية صداها فى نفسه ، فتشكل من عاداته ومهاراته ، وتوسع فى أفقه . ولا سبيل الى توجيه ميول الفرد توجيها اجتماعيا (كما يقول جون ديوى) الا اذا انهمك فى عمل مشترك ، وتعمد استخدام ما عنده من مواد وعدد بالنسبة الى استخدام الآخرين لمواهبهم وارادتهم .

ان عدد الفن وأدواته وخاماته يجب استخدامها فى سبيل تحقيق غاية اجتماعية مشتركة ، وهذه الادوات والعدد ما هى الا وسائل للتعبير عن ايمان الجماعة وعن عقيدتها ، فلا بد اذا أن تكون غاية الجماعة وأهدافهـا وآمالها ومطامحها واضحة فى ذهن المعلم ، ليمكنه أن يستثير التلاميذ نحو ادراكها والاحساس بها ، ثم التعبير عنها بالتالى مستخدمين فى ذلك أدوات الفن المختلفة وعدده وخاماته .

ان القيم الاشتراكية تتيح للناس فرصا للاحساس بانسانيتهم ، فهى

تقرب الفوارق بينهم وتضمن حدا ادنى من المعيشة للشخص العادى ، كما انها تحد من الدخل الفردى بحيث لا يصل هذا الدخل الى الدرجة التى تمكن الفرد من التحكم فى غيره ، واستعباده . والقيم الاشتراكية اساسها خلقى ، اذ كيف يمكن أن نسمح فى مجتمع متقدم بأن يعيش فيه قلة متخمة بينما توجد فيه غالبية لا تجد قوت يومها ، وكيف نسمح لفئة قليلة بان تجد الدواء والعلاج ، بينما هناك غالبية لا تستطيع أن تعالج نفسها . ويموتون قبل أن تكتمل أعمارهم ؟

ان الفن وسيلة لفهم الحضارة ، وهو يعكس ايمان الناس فى فترة زمنية محددة . وتستثار من وقت لآخر القضية المعروفة : هل من الاصلح أن يتجه الفن لخدمة الفن أو يتجه الفن الى خدمة المجتمع ؟ فالمدرسون الذين يدرسون فى معزل عن المجتمع انما يؤكدون فكرة الفن للفن على اعتبار انه مهارات وأصول يجب تلقينها فى ذاتها ، بصرف النظر عن المشكلات التى يعيشها المجتمع ويتجه اليها . ومهما قيل من آراء لتدعيم فكرة الفن للفن فسيظل المجتمع بتحوله من الراسمالية المتسلطة الى حالته الانسانية الاشتراكية محتاجا لكل وسيلة من وسائل تبادل الخبرة ، لكى يدرك الناس معنى الاشتراكية ويؤمنون بها ويدافعون عنها بكل كيانهم فكريا وروحيا وماديا .

ان المجتمع الراسمالى عادة يكون تفاوتا بل تناقضا فى الاذواق بين الناس . ولعلنا نتصور ذوق الرجل البرجوازى الذى يرغب أن تصور صورته بشكل فوتوغرافى ، بألوانها الاكاديمية الميتة التى تتناسب مع فهمه وادراكه لمعنى الصورة الفنية ودورها فى حياته . اما الذوق الفنى فى ظل المجتمع الاشتراكى فانه ذوق جماهيرى ، لان الناس يتجمعون حول طبقة واحدة ، والطبقة الواحدة المتقاربة ثقافيا واقتصاديا تعكس اذواقا متقاربة من الناحية الانفعالية . والفن بطبيعته ينمى معايير عند الافراد لتمييز الخير من الشر ، والاشياء الجميلة من القبيحة ، وهذا الذوق لا بد أن يرتبط فى المجتمع الراسمالى بأنواع من التفضيل تختلف كل الاختلاف عن أنواع التفضيل التى يعتنقها الناس فى مجتمع اشتراكى . ولو أننا نظرنا الى الفن فى حقيقته لوجدنا ان له طبيعة اشتراكية لان الفن مهما كانت مادته : شعرا ، أو تصويرا ، أو نحتا ، انما يسجل خبرة ، وتنقل هذه الخبرة عن طريق الاعمال الفنية بين الناس ليستمتعوا بها ، ويدركوا مغزاها ، ويعيشوا بها . والفن فى هذه الحالة وسيلة لنقل الخبرة والعقيدة من الفنان الى الجمهور . فأية خبرة وأية عقيدة يمكن أن ينقلها الفنان فى مجتمع اشتراكى ؟

ان الخبرة تتضمن معلومات ، وانفعالات ، ووجهة نظر ، واتجاها عقليا ، وكل هذه الجوانب فى مجتمع اشتراكى يجب ان تستمد خيوطها

من القيم الاشتراكية ذاتها ويصبح الفن فى هذه الحالة وسيلة للارتقاء بالمتعلم للاحساس بآدميته ، وبحقوقه ، وواجباته ازاء الآخرين . ومن طبيعة الفن عادة أن يمحو التعصب ، ويحطم الفواصل بين الناس ، ويسعى جاهدا الى ان يحس الفرد بانه ينتمى الى الانسانية او الى مجموع كبير من الناس ، لا الى فئة قليلة منعزلة . فالفن اصلا يوسع الافق ، ويقوى الروابط بين الناس ، ويرفع المتعلم من مستوى التابع الى مستوى القائد . بل ان الفن يساعد على تكوين عقلية عالية لان الذى يحس بالتراث الفنى الذى ينتمى الى البيئات المتعددة ، والاجيال المختلفة ، انما يتحرر من التقيد بفئة ضئيلة ، ويوسع فى أفقه ويفهم بالتالى القيم الانسانية الاصيلة التى لها صفة الدوام .

ان تدريس الفنون فى التعليم العام سيتأثر بهذا التحول الاجتماعى بل جب ان يتأثر به ، وتظهر نتائج ذلك فى الدروس التى تقدم للتلاميذ .

أن مدرس الفن المنعزل يدرس مادته فى معزل عن الاحداث الجارية ، اما مدرس الفن المتبصر فيربط مادته بآمال المجتمع ومطامحه ويدرك ببصيرته أهمية التحولات الاجتماعية الحادثة . انه يربى أذواق الجيل مستخدما أدوات الفن وعدده وموضوعاته وخاماته . انه يحاول أن يجعل قدم كل طفل راسخة فى مجتمعه الاصيل ، وينوره ، ويفتح أمامه الطريق ليعرف من هم حقيقة اعداء هذا المجتمع والمتطفلون عليه ، ومن هم اصدقاؤه الحقيقيون . ولنجمل فيما يلى بعض اتجاهات لعلها تكون هاديا لدرس الفن للاستنارة بها فى دروسه :

الخامات المستخدمة : يستطيع التلاميذ أن يتعرفوا على خامات البيئة ، ويدركوا اتجاهات مختلفة لتشكيلها وتحويلها الى اشياء نافعة ، كما يمكنهم ادراك اثمان بعض تلك الخامات وهى فى حالتها الغفلة ثم اثمانها بعد ان تحولت الى سلع مفيدة ـ ليحسوا من كل ذلك الى اى حد يمكن ان يؤثر استثمار الخامات المحلية الى زيادة الثروة الاقتصادية ، ثم يمكنهم ان يتبينوا بعد ذلك اثر الرخاء الاقتصادى على تحسين مستوى المعيشة فى البيئة وفى المجتمع بوجه عام ـ هذه العملية تربوية ذات أهداف اشتراكية لأنها تبصر التلميذ بأهمية زيادة الدخل الفردى عن طريق حسن استغلال موارد الثروة فى البلاد وتدرب عقل هذا التلميذ منذ البداية على وسائل استغلال هذه الموارد للارتقاء بمستوى المعيشة .

الموضوعات : ان الموضوعات التى يختارها المدرس فى التربية الفنية ذات شقين : شق يتعلق بالتعبير ، والشق الآخر يتعلق بانتاج أشياء نافعة معينة . أما الشق الاول فيجب أن يقدم المدرس فيه مادة تعبيرية تتصل اتصالا مباشرا بحب العمل والانتاج ، وتسجيل الوان البطولات التى ساعدت

على نمو المجتمع من مختلف النواحي . كما يمكن أن يعرض المدرس لصور نقدية يميز فيها التلميذ بين العلاقات الانسانية التى تسود فى المجتمع الراسمالى المتحكم ونوع العلاقات التى تسود المجتمع الاشتراكى ، فالفن فى هذه الحالة يعتبر نافذة يطل منها التلميذ على بعض القيم التى يحاول المجتمع ان يحققها ، ويتعرف على بعض الجوانب التى تعرقل تقدم المجتمع سيمجد الفلاح والعامل والجندى وكل من يعمل بعرقه ليكسب عيشه . سيعبر عن الملاك الجشعين ووسائلهم غير المشروعة فى زيادة أموالهم وارباحهم على حساب الطبقات الفقيرة الكادحة وسيساعد فى رسم صورة المجتمع الذى تسوده المحبة والاخاء والذى لا يحس فيها تمييزا مفتعلا الطبقات .

اما من ناحية الموضوعات التى تؤدى الى انتاج اشياء نافعة مفيدة فمجال الاشغال اليدوية متسع لذلك اذ يستطيع كل تلميذ أن ينتج أشغال النسيج والسجاد والنجارة والمعادن والخزف وما الى ذلك وهى تتضمن مهارات يدرك فيها التلميذ أهمية العمل اليدوى ويحس بقيمة المهارة وينتقل احساسه الى تقدير ذوى الكفاية من العمال والمنتجين . هو يحس انه أخ لكل منتج . ولعلنا نذكر نول النسيج الذى كان يستخدمه غاندى والذى كان يلجأ اليه وينصح اصحابه باللجوء اليه ليغزل كل شيئا من صنع يده يعوده حب الانتاج واحترام ما يعمل والبعد عن الصناعة الاجنبية وعما ينتجه المستعمر الذى يغرق به الاسواق ليمحو الانتاج المحلى ويصير دائما هو المتحكم .

طريقة التدريس : وطريقة التدريس يمكن ان ترتبط ايضا بالفكرة الاشتراكية . ومجال ذلك واضح فى دروس الرسم والاشغال ، اذ يستطيع المدرس أن يؤسس دروسه على الاعمال الجمعية المشتركة التى يسهم فيها التلاميذ كجماعة متعاونة متحابة ، لا كأفراد متنافسين ، يريد كل منهم ان يقتل زميله فى سبيل الوصول الى تحقيق مأربه . فالاشتراكية فكرة اجتماعية . وطريقة التدريس يجب ان تكون اجتماعية . كل فرد يسهم بما عنده فى سبيل تحقيق غاية الجماعة واهدافها .

وهناك فرق واضح بين العمل الفردى والعمل الجماعى . كلنا تعلم كيف ينتج شيئا بمفرده ، ولكننا لم نتدرب على كيفية العمل كجماعات لتحقيق أهداف مشتركة ، لم نتعود ذلك ، ولو أننا تعودناه فى أثناء طريقة التدريس لتمكنا من أن نسهم مساهمة فعالة فى ادراك المسئوليات الجماعية التى يجابهها المجتمع اليوم . ان كثيرا من المشكلات بين الموظفين والعمال والفلاحين انما منبعها الاثرة وحب النفس وعدم ادراك المسئولية الجماعية

فالموظف الذى يرتكن على زميله فى ان ينجز له عمـــله ، ولا يعبأ بالضرر الذى يعود على الجمهور من تقصيره واهماله ، انما تربى هذا الموظف تربية فردية أنانية لم يحس فيها بدوره الاجتماعى ازاء الجماعة التى يعيش بينها .

التراث الفنى وأمجاد الماضى والحاضر : كما أن الفن الذى هو وسيلة الحضارة ، انما يثقف الفرد ويجعله أكثر ادراكا لتراثه وتاريخه ، ويعرفه بأمجاده فى الحاضر والماضى . ولذلك يجب على مدرس الفن ألا يقتصر فى تأديته للدروسه على مجرد الاداء الذى ينفذه التلاميذ فى خلال زمن الحصة وانما يجب أن يربط المعلم بين ما يقوم به التلاميذ داخل الفصل وبين ما هو حادث خارج الفصل . فحوله مصانع تقام ، ومؤسسات تنشأ ، وأرض تصلح ، حوله تاريخ لكفاح ، وماض زاخر بجهاد الآباء والاجداد ، ولذلك يجب أن يقدم لتلاميذه بين الحين والحين نبـــذات عما يدور حولهم فى الحاضر وعما دار فى الماضى — سواء بزيارة المصنع او المتحف أو المزرعه او المعرض أو الانتقال الى أى مكان يجد فيه مجالا ليوسع من افق تلاميذه فيجعل من مادة درسه شيئا غنيا لا ينسى . والدرس الذى يقتصر على زمن الحصة انما هو درس فقير لا يرتبط فيه المتعلم بالحياة الحقيقية التى تدور حوله . هو درس منقطع عن الحياة جاف لا نفع فيه . أما الدرس الحقيقى هو الذى يكون وليد الحياة ، وليد التحولات الاجتماعية ، هو الذى يبصر التلاميذ بجهود بناة المجتمع وقادته ومنقذيه . فدرس النجارة يكون حافلا بالمعانى لو انه ارتبط فى ذهن التلميذ بمشكلات التشـــجير ، والحصول على الاخشاب ، وأثمانها ، ودورها فى الاقتصـــاد ، ودرس التصوير يكون منتجا لو وعى التلميذ كيف عبر فنـــانونا عن بعض مواقف البطولة وعن كفاح المجتمع فى مختلف العصور ، فحاضرنا انما تزداد ثروته لو دعم بالماضى ولو أخذنا من هذا الماضى عبرة للمستقبل .

دور المدرسة فى إعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكى

للاستاذة مجيدة خليفة محمود

بتخطيط الاعدادى والثانوى
بوزارة التربية والتعليم

عدة المجتمع ـ حين يتجه الى نظام جديد ـ هم الافراد الذين يعيشون فى كنفه ، فهو لا يقوم الا على أيمانهم وعملهم . فاذا أردنا للنظام الجديد نجاحا كان لابد أن نربى له الافراد على الاسلوب الذى يخول لهم ان يتجاوبوا ويتفاعلوا معه تفاعلا سليما . ونحن أيضا من وجهة النظر التربوية ، اى من صالح الافراد أنفسهم ، لابد من أن نعدهم للمجتمع الذى يعيشون فيه . ومن هنا تبدو أهمية التفكير الجدى فى تطوير اساليب المدرسة لتؤدى دورها فى المجتمع الجديد ولتصبح مركزا قويا للتطوير الإشتراكى الذى نحن بصدده ، ولتكون القاعدة المتينة التى يستند عليها بناؤنا الاشتراكى الجديد .

والاشتراكية فى مفهومها الواضح عدل وكفاية ، بمعنى القضاء على سيطرة الافراد بعضهم على بعض وعلى استغلال بعضهم بعضا وتوفير العدالة الاجتماعية ومنح فرص الحياة الكريمة للجميع ثم العمل المتواصل من أجل تحقيق زيادة الانتاج الفكرى والمادى ورفع مستوى الحياة من كافة جوانبها .

المبادىء الاشتراكية التى يقوم عليها نشاط المدرسة :

والاشتراكية يمكن تفسيرها فى كل مجال بمواقف خاصة وسلوك معين يتبع فيه . فهى عند التلميذ تعنى :

ـ تقديم فرص متكافئة للجميع فيحس كل تلميذ بأنه فى المجال الذى يتفاعل معه تفاعلا مثمرا والذى يستطيع ان يشعر فيه بالنجاح ، فهو فى المدرسة وهو فى الشعبة اللائقة باستعداده وهو فى الفصل الذى يناسب قدرته التحصيلية وهو فى مجال النشاط الذى يتجاوب مع ميوله الحقيقية .

ـ وأن يشعر التلميذ بالعدالة فى معاملة اساتذته والقائمين على تربيته ، فهو يلقى التقدير العادل على الجهد الطيب الذى يبذله ولا يشعر بمحاباة تقوم بين الرفاق أو تفضيل لواحد منهم الا بقدر ما يقدم من انتاج مفيد وما يتصف به من سلوك حميد . وهو يحس بأن لهُ من توجيه

أساتذته والقائمين على تربيته القدر الذى يحتاج اليه والنصيب الذى يمكن نأ يتوفر له كفرد فى مجموعة من التلاميذ تكون الفصل . وأن تتوفر له الفرص لابداء رأيه فى حرية فيما يؤثر فيه من شئون المدرسة .

ــ وان يجد من الغذاء والكساء وضروريات الحياة ولوازم الدراسة والخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية القدر الذى يسد حاجته ويجعله فى مستوى الآخرين والذى يوفر له حياة لا حرمان فيها ولا عوز ولا تأخر .

ــ وهى تعنى من جانب التلميذ ذاته الجد والعمل والمثابرة والانتاج الطيب فى مجالات الدراسة . فالوعى الاشتراكى يقتضى أن يأخذ التلميذ نفسه بالاجتهاد وان يروضها على بذل الجهد والعمل . ويستغل طاقاته كلها فى التعلم والتحصيل وفى كسب الخبرات والمهارات . وهو يشعر أنه لبنة فى بناء كبير وعضو فى كل ، وانه بقدر ما يسلح نفسه وينميها فى شتى المجالات تكون مساهمته ناجحة وعضويته فعالة فى المجتمع الاشتراكى ويكون نصيب البناء كله من المتانة والقوة . وهو ينزع الى الاتقان فى الاعمال والى رفع مستواها ، والعمل المتقن فى نظره هو الاساس الاول للرزق وللحياة الكريمة .

ــ وهى تعنى أن يتمثل فى شعوره دائما الاحساس بالمجتمع من حوله ، مجتمعه الصغير فى الفصل ، فالمدرسة فالمجتمع الخارجى . وأن يزن جهوده ويقدرها بدرجة ما تحققه من خدمات لهذا المجموع وبمقدار ماتسهم به فى النفع العام ، فلا يعتبر جهدا ناجحا ذلك الذى لا تنجم عنه استفادة للاخرين . وهذه النظرة هى بذرة الوعى الاشتراكى ، كما أن هذا الانفعال فى نفس التلميذ هو أساس السلوك الاشتراكى السليم . ونتيجة لذلك يكون الايثار والبذل عن رضا وسماحة واضحا بارزا فى تصرفات الفرد ويتجاوز نشاط الفرد نفسه الى غيره وتكون الملكية الغير المشتغلة فلا يتجاوز الفرد حاجياته الضرورية ولا يطغى على حاجيات غيره . ويكون الاقبال على التعاون وعلى الاعمال التى تتضافر فيها جهود المجموعة لتحقيق الخير المشترك ثم تقاسم ثمرات هذه الجهود المشتركة فى عدالة وحسن توزيع ، مع ادراك وتقدير لمدى النمو والتقدم الذى يحصل فى العمل ذاته نتيجة لتكاتف الخبرات ولتبادل الآراء .

كما أن هذا الانفعال يدفعه الى ان يبدى رأيه باخلاص حين يرى عملا يمس الصالح العام وأن يفكر جديا فى وسائل علاج أى انحراف ضار بالمجموع ، كما يكون حريصا على صيانة الملكية العامة . وهو يدرك تماما أن الحرية التى يطلبها والتى يصح له أن يمارسها يجب أن تكون فى اطار

الصالح العام ، فالحرية فى مفهومها الاشتراكى تعنى تأدية الخير للمجموع . وعلى العموم فالفرد الاشتراكى يكون اجتماعى النظرة فى كل شئونه ، يفكر بوعى اجتماعى ويتصرف بسلوك اجتماعى ، وهو صاحب الضمير الاجتماعى الذى تذوب معه مصلحته الخاصة فى المصلحة العامة ، والذى يؤمن بأن هذا الصالح العام بدوره يكفل المصالح الخاصة ويصونها .

ـ وهو فى علاقاته بالآخرين يبنيها على احترام كامل للغير وتقدير لجميع العاملين ولارباب المهن كافة ويحس احساسا صادقا بالاخوة بينه وبين أنداده والبنوة لمن يكبرونه . وهذا الانفعال بوجوب احترام العاملين جميعا هو من الاتجاه الاشتراكى فى العلاقات الانسانية وهو التدريب الذى اذا مارسه التلميذ فانه يعينه على أن ينتقل من السلوك الطبقى الرجعى الى السلوك المشبع بالروح الاشتراكية .

ـ وهو أيضا الفرد المقتصد الذى يتجنب الاسراف بكافة صوره . الاسراف فى التقدير وفى صرف المال وفى الاستهلاك وفى بذل الوقت . أى انه يتجنب الضياع بجميع صوره ويحس بأن مصلحته ومصلحة الجماعة تقتضى الحرص فى الاستهلاك وتحقيق أكبر استفادة ممكنة من كل خامة أو مرفق أو جهد أو وقت أو مال . ويؤدى به هذا الى استنكاره لسلوك التفاخر والتعالى أو التباهى بالمظاهر البراقة ويركز فى وعيه أن الاصالة انما تكون فى سلامة الجوهر لا فى خداع المظهر وأن التقدير الطيب انما يكون للاعمال المتقنة النافعة وللسلوك النقى الحقيقى .

ـ والتلميذ الاشتراكى الى جانب ذلك لابد أن يؤمن بقيم دينه ويمارس شعائره وتعاليمه ويتصرف بوحى منه ، وأن يدرك قيمة العلاقات الاسرية الطيبة ويعمل على تقوية الروابط بينه وبين أفراد أسرته ويمارس مسئولياته كاملة ازاءها .

كل هذه القيم والمفاهيم والاتجاهات يجب أن تركز فى أعماق النشء الذى نعده لمجتمع اشتراكى وأن يصدر عنها سلوكه كله ، وبذلك تتوفر له حياة طيبة فى ظل مجتمع اشتراكى ترفرف عليه الاخوة والمحبة والتراحم والتكافل والحرية والانتاج ويصبح هذا النشء طليعة لانسانية جديدة آمنة متحررة وعاملة .

وسائل المدرسة فى تحقيق المبادىء الاشتراكية :

والمدرسة هى المنوط بها أمر اعداد هذا الجيل وسنعرض فيما يلى لمسؤلياتها فى تحقيق رسالتها فى هذا المجال :

واول مسئولياتها : **ان توضح للتلاميذ مفهوم الاشتراكية وتثير فيهم الوعى الاشتراكى** . فنحن نعيش الآن وسط تجربة مؤداها تحويل مجتمعنا من مجتمع اقطاعى ورأسمالى الى مجتمع اشتراكى ، ونحن فى حاجة الى ان نعيش فى هذا المجتمع بعقلية اشتراكية ووعى اشتراكى ، لان الوعى اساس العقيدة والسلوك ، ولان الاشتراكية ليست نظاما اقتصاديا وحسب ولكنها طريقة للعيش وايمان بمجتمع جديد ووعى وحماس لابد أن يتوفر لانجاح النظام .

ـ ولعل اول خطوة لايجاد الوعى الاشتراكى هى استعادة المبادىء الانسانية الاساسية والتى تدعو الى مساعدة القوى للضعيف والى أن نشرك فى الخير معنا اخواننا ـ ودروس الدين ومواقفه المختلفة وسير الصالحين كفيلة باعادة التشبع بالمبادىء الصالحة الى نفوس تلاميذنا .

ـ ويعتبر الادب كذلك واحدا من الوسائل اذ يقدم فى ابطاله وشخصياته اجمل سمات النفس وأروع صفاتها وابرز الوانها . وفى هذا الادب يمكن أن تكثر الشخصيات المثالية التى تعتبر قدوة والتى تستخدم لتأكيد الصفات الخلقية العالية للحق والخير والعدل عند التلاميذ . ويمكن أن يكون تأثر التلاميذ بهذا الادب عن طريق القراءة فيه أو الاستماع اليه أو عن طريق التمثيليات .

ـ كما يتعلم التلاميذ فى دروس التاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع وفى دراسة المذاهب الفكرية والفلسفية ومشروعات التنمية فى البلاد ونظم الضرائب تطور الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى بلدهم ومدى ما أحرزته من تقدم فى ظل الثورة مما يدفعهم الى رفض كل ما يقف فى طريق التقدم والتحرر ويشعرون بواجبهم فى حماية ما حققته الثورة من مكاسب .

ـ وفى خطب السيد الرئيس ايمان عميق بهذه القيم ينتقل لامحالة الى التلاميذ حين يسمعونها ويقرءونها ويحفظونها فيشبوا مشابهين له فى الايمان وفى السلوك . كما أن فيها استنارة كبيرة وتبصير بمفهوم الاشتراكية وبكونها نابعة من أصولنا وديننا وبصلتها القوية بالكرامة الانسانية والقيم السماوية وبأهدافها وأساليب تطبيقها فى مختلف القطاعات والمجالات .

ـ والاستماع الى الندوات التى تعقد بهذا الخصوص فى برامج الاذاعة والتلفزيون والتى يمكن للمدرسة أن تسجلها وتعيد اذاعتها على التلاميذ .

ـ والمجلات والجرائد والكتيبات التى تتحدث عن اشتراكيتنا العربية

وكلها اصبحت موفورة يمكن أن تزود المدرسة بها مكتباتها وأن يوجه مدرسو اللغة والتاريخ والمجتمع تلاميذهم الى قراءة المناسب منها .

فاذا ما استقر فى وجدان الناشىء وعى بأهمية العيش فى مجتمع انسانى تسوده القيم الاشتراكية ويحكم سلوك الافراد فيه وعلاقتهم بعضهم ببعض ــ ايمان بالعدالة والمساواة والحب والانتاج للخير العام ، فانه لما يقوى من هذه العقيدة فى نفسه أن تكون هذه المبادىء مطبقة فى سلوك أفراد المجتمع من حوله ، وأن تنعكس على حياته هو ووضعه هو من هذا المجتمع فيحس بها ويطمئن اليها ويزداد بها تعلقا وايمانا . ولذلك فانه من واجب المدرسة **أن تحقق بين تلاميذها المعاملة العادلة وأن تقدم لهم جميعا فرصا متكافئة للتعلم والاستفادة** بحيث يشعر كل تلميذ بأنه فى المجال الذى يصلح له والذى ينتج فيه بنجاح والذى يحقق له أمانيه فى الحاضر والمستقبل . فاهتمام المدرسة بحسن توزيع التلاميذ على الشعب والفصول ومجالات النشاط توزيعا عادلا يتساوى فيه اهتمامها بكل منهم بعد دراسته دراسة فردية وتفهم ميوله وقدراته واستعداداته يترتب عليه أن يشعر كل منهم بالعدل والقدرة على العمل والانتاج كما يتحقق للمجتمع مستوى أعلى من الكفايات نتيجة لحسن استغلال طاقات هؤلاء الشباب .

والاهتمام بالتلميذ الضعيف ومساعدة على التغلب على ضعفه ، والعناية بالتلميذ المتفوق ومساعدته على بلوغ مستويات أرقى وفق ما يؤهله استعداده .

وتحقيق فرص متكافئة لهم جميعا فى الغذاء عن طريق اعداد وجبة بسعر مناسب للجميع . وكذا توفير زى اقتصادى متقارب للجميع .

والخدمات التى تصل الى كل فرد فى المجتمع المدرسى كنظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث والفحص الطبى الشامل والخدمات الاجتماعية للطلاب ، ومنها المعونات المالية للمحتاجين وتوفير الرعاية فى أداء الواجبات المنزلية داخل المدرسة لمن لايتوفر لهم ذلك فى منازلهم ، وتوفير الفرص لكل لابداء رأيه ومناقشة آراء غيره فى الامور التى تعرض لهم فى المدرسة .

كل هذا وغيره أمور يستشف التلميذ من ورائها العدل ويتحقق بها ارتفاع فى مستوى كفايته .

ولما كانت الكفاية ركنا أصيلا فى تحقيق الاشتراكية وهى انما تتحقق عن طريق العمل الجدى فان المدرسة تقع عليها مسئولية **تربية التلاميذ على الجد والمثابرة وعلى احترام العمل والاتقان فى الانتاج** وذلك من خلال :

ـ أساليب التدريس التى تعنى بالجهد الذاتى وبأن يبذل التلاميذ فى تحصيل المعرفة جهدا شخصيا ، فهم يبحثون بأنفسهم عن المعرفة من مصادرها المختلفة ، وهم يقومون بالتجريب ، وهم يستنبطون من التجارب والمشاهدات الحقائق العلمية ثم هم يطبقون المعرفة النظرية فى مجالها العملى فيحولون الفكرة الى عمل مثمر وانتاج نافع .

ـ وصل التلاميذ بأحدث تطورات العلم فى مجالات الانتاج وتعريفهم الاسس العلمية للانتاج الحديث والاهتمام بتطبيق المعرفة النظرية فى مجالات الحياة وزيارة المؤسسات الصناعية والعمل بها فى فترات العطلات .

ـ تدريب التلاميذ على أن يخططوا تخطيطا سليما لكل مشروع ولكل عمل يقومون به فى الدرس أو فى النشاط وأن يستوحى كل تخطيط الصالح العام ، وتثبيت هذا الاتجاه فى نفوسهم مع بيان اهمية الدقة فى التخطيط وفى تحقيق الجدية فى العمل ، وفى سلامة الوصول الى الاهداف بأقل جهد وفى أقصر وقت .

ـ تعويد التلاميذ الاتقان فيما يقومون به من أعمال سواء أكانت ذهنية أم يدوية ، فنحرص على الا نتقبل من التلميذ الا التعبير الدقيق والفهم الواضح والمنطق السليم والعمل اليدوى المتقن كل ذلك بالدرجة التى تتناسب مع مرحلة نموه ومع مستوى قدراته ، والا نغض النظر عن خطأ يصدر منه أو اهمال يأتيه أو منطق معوج بل نتدارك كل ذلك فى حينه بالتوجيه والارشاد مع عرض نماذج من الاعمال الطيبة المتقنة عليهم .

ـ الاثابة والتشجيع على بذل الجهد وعلى احراز التقدم بمختلف وسائل الاثابة من كتابة أسماء المجدين فى سجلات الشرف ، والاعلان عنهم ونشر صورهم فى مجلة المدرسة وفى الصحف المحلية ، والتحدث عنهم فى اذاعة المدرسة وارسال شهادات تقدير لهم وتقديم الداليات والمكافآت والجوائز ، واختيارهم لتمثيل المدرسة فى مختلف المناسبات .

ـ تدريب التلاميذ على تقويم اعمالهم وانفسهم وتقويم أعمال الآخرين والاستفادة من التقويم فى الارتفاع بمستوى الاداء والسلوك .

وعلى المدرسة كذلك أن **تربى التلاميذ على الاقتصاد وعلى الاهتمام بجوهر الامور** ويتم لها ذلك حين :

ـ تهتم بأن يكون لكل عمل هدف ينفع الفرد والمجموع مع تعديل النظرة الى الامور بما يرفع من قدر الاقتصاد ويجعل التبذير والمظهرية من الامور الغير المستحبة ويؤكد اهمية تحقيق اكبر نفع ممكن من وراء كل

نشاط . فلا يتعالى التلاميذ مثلا عن بيع المنتجات التى يقومون بصنعها ، والاستفادة من الاشياء التى تفيض عن حاجاتهم بتسويقها ، واكتساب المهارة فى تحويل وتعديل الاشياء كالملابس والفرش المستعملة حتى تأتى متمشية مع الذوق الجديد والاتجاهات الحديثة ، واستخدام مرافق المدرسة من صنابير وخلافه استخداما حريصا ، الى غير ذلك من التصرفات العديدة التى يأتيها أبناؤنا عن استعلاء خاطىء أو عن تفريط وقلة اكتراث والتى وان بدت صغيرة الا أنها تؤصل فى نفوس أبنائنا اتجاهات خاطئة تكبر مع الزمن .

ـ تدرب التلاميذ على دقة التقدير ، فيقدرون مثلا ما يلزم لتحقيق اية عملية يقومون بها من خامات ومال وجهد ووقت تقديرا دقيقا يلتزمون به عند التنفيذ فلا يخرجون عنه ولا يتسببون فى اية خسارة أو ضياع .

ويعين على بلوغ هذه الغايات والمهارات الاقتصادية الدروس العملية فى مختلف المواد الدراسية سيما دروس التدبير المنزلى والمواد النسوية والاشغال اليدوية والدراسات العملية اذ تعتبر كلها مجالات واقعية لتدريب التلاميذ على الاقتصاد فى الخامات وعلى تجنب الضياع واستغلال كل جزء مهما بدا صغيرا .

وتدريب التلاميذ على القيام بكل ما يمكنهم عمله بأنفسهم مستغنين بذلك عن التأجير أو الشراء ومثال ذلك اجراء بعض الاصلاحات فى أثاث المدرسة واصلاح بعض الاجهزة الكهربائية وصنابير المياه وغيرها مما يدرسون أصوله فى الدراسات العملية وفى دروس العلوم . وحسن استغلال خامات البيئة والتفنن فى انتاج أشياء مفيدة من خامات بسيطة ورخيصة .

كل هذه وكثير غيرها مواقف توفرها المدرسة ويتعلم التلاميذ من خلالها الاقتصاد ودقة التقدير كما يتعلمون أن قيم الاشياء انما تقاس بأصالتها وجوهرها وأن المظهرية الكاذبة زبد لا يبقى ولا يفيد .

والانتقال من التفكير الذى يغلب عليه طابع الفردية الى التفكير فى الجماعة التى يعيش فيها الانسان ، وربط المصالح الفردية بمصلحة هذه **الجماعة** هى نقطة التحول الى الوعى الاشتراكى . ومن ثم كان العمل على احداث هذا التحول فى نفوس التلاميذ واجبا أساسيا للمدرسة فى مجتمعنا الجديد ويمكن للمدرسة أن تخلص التلميذ من الانانية والغرور والاثرة وان تجعله ينظر الى نفسه باعتباره جزءا من المجتمع الذى يعيش فيه عن طريق :

ـ التأكد من ابراز الجانب الجماعى فى هدف كل عملية ، وتقويم كل عمل بمدى ما يحققه من نفع للمجموع ليحل الانفعال بمصالح المجموع محل

الانانية والتفكير الفردى ، فمثلا يقدر الاطلاع الخارجي للتلميذ بمقدار ما يذيعه على بقية التلاميذ من ملخصات لقراءته ولبحوثه .

ـ تدريب التلاميذ دائما على صيانة الملكية العامة والحرص عليها واشعار التلميذ انه مسئول عنها ومجال ذلك فى المدرسة يبدو فى المحافظة على محتويات الفصل والمدرسة وعلى حسن استخدام الملاعب والاجهزة والنادى والمكتبة والمرافق العامة . ثم فى المجتمع الخارجى وبيان ان المكتبات العامة والنوادى والشوارع وطرق المواصلات والمصالح وغير ذلك كلها يجب أن يشعر كل فرد أنه مسؤل عنها . ويؤدى هذا الى الغيرة على الصالح العام وما تدعو اليه من الاسراع فى علاج كل فاسد وكل ضار بهذا الصالح .

ـ تدريب التلاميذ على التعاون من خلال مواقف مختلفة فى الدرس وفى النشاط داخل المدرسة وخارجها تهيئها لهم المدرسة وذلك كاشراكهم معا فى بحث أو مشروع أو تجربة مع جعل التقدير للجماعة بما يدعم الروح الجماعية والايثار والبذل .

ـ وتحبيب التلاميذ فى التزام الضروريات عند التملك فلا يتجاوز التلميذ فى تملكه حاجته الاساسية ثم هو يقدم ما يزيد عن هذه الحاجة طائعا مختارا ليصبح فى خدمة المجموع . وقد يفيد أن تتطور النظرة الى صندوق البر بالمدرسة فلا ينظر اليه على انه صندوق لجمع التبرعات والصدقات ، بل ينظر اليه على انه بنك الملكية العامة ويتسع نطاقه ليشمل غير النقود من العينيات التى تزيد عن حاجة التلاميذ من كتب وأدوات وملابس . وتعالج مفاهيم التلاميذ ومشاعرهم بحيث تبعد بهم عن فكرة الصدقة والاحسان الى فكرة الواجب الاجتماعى والوعى الاجتماعى والتزام الحدود فى الملكية الفردية بحيث ينظر التلميذ الى كل فائض عن ضرورياته على أنه حق للمجموع لا منة منه ولا صدقة .

هذا وعملية تنشئة التلاميذ على السلوك الاشتراكى تعتبر عملية تغيير فى الاتجاهات النفسية والسلوكية وهذا التغيير يتم ويسهل حين تتوفر **القدوة السليمة** وحين يظهر هذا الاتجاه فى كل تصرف من التصرفات التى يصادفها التلميذ فى جو المدرسة العام . واسلوب الادارة المدرسة وما يتميز به من جدية فى العمل ، وما يشيع بين أفراده من علاقات اشتراكية سليمة ومعاملة عادلة كريمة تقدم للتلاميذ من ثنايا الاحداث اليومية قدوات صالحة ومثل عملية عالية .

وفى المجتمع الاشتراكي لا يصح أن يستبد الرئيس بالمرءوسين ولا أن ينسب اليه وحده نتائج العمل ، وعلاقة الرئيس بالمرءوس لابد أن تتغير

فتصبح علاقة اشتراكية تعاونية ـ كما ينظر الى التوجيه الفنى على أنه عملية تعاون بين الموجه والموجه لرفع مستوى الاداء المهنى وليس عملية تسلط رئيس على مرءوس .

ثم ان المدرسة لكي تستكمل البناء الاشتراكى الذى تريده لتلاميذها عليها مسئوليات **تجاه أسر أولئك التلاميذ** حتى يسيروا معها فى اتجاه واحد ، فيساند البيت المدرسة فى أداء رسالتها ويشاركها خططها فى تربية التلاميذ وفى خلق بيئة اشتراكية يعيش فيها التلميذ ويتشرب مبادئها ويمارسها عمليا فى كل مجال من مجالات حياته فى البيت والمدرسة .

والمدرسة فى ذلك تبصر الآباء بمفهوم اشتراكيتنا واهدافها وأساليب تربية الابناء ، وتحثهم على تأصيل الاتجاهات الاشتراكية فى نفوس التلاميذ فى مواقفهم المتعددة بالمنزل . فيهتمون بأن يحرص الابناء على العلاقات الطيبة مع أفراد أسرهم وأن يقوم كل منهم بدوره الايجابى فى العمل على تحقيق السعادة المشتركة لافراد الاسرة جميعا . ولا يستأثر احدهم بما يميزه من غير وجه حق عن باقى افراد اسرته ولا يستبد واحد بالآخرين . والآباء يغرسون فى نفوس ابنائهم الجد حين يهتمون بنتائج تحصيلهم ويراقبونهم فى تأدية الواجبات المنزلية ويهتمون بشغل أوقات فراغهم فى المنزل بعمل نافع ويباشرون حسن علاقاتهم وادبهم مع الناس جميعا . هذا وتعمل المدرسة على أن تبقى صلتها بالاسر موطدة من أجل التكاتف على تأصيل الوعى الاشتراكى والسلوك الاشتراكى فى الجيل الناشىء .

النشاط الطلابي الجامعي على أسس اشتراكية علمية

للاستاذ جلال محمد عبد الوهاب
العضو الفنى بالمركز الرئيسى للاتحاد القومى

يمثل الشباب الجامعى صفوة الشباب فى اية امة وهو الطليعة فى كل زمان ومكان ، لذلك فمن الافضل أن يعد اعدادا متكاملا منسجما علميا واجتماعيا وثقافيا وتربويا حتى يثبت وجوده ويضرب المثل الاعلى عندما يخرج للحياة ويؤدى دوره فى المجتمع عن طريق مساهمته فى أعمال ووظائف الدولة ومرافقها العامة .

وقد اكد وجهة النظر هذه دستور ١٩٥٦ . حيث جاء بالمادة ٤٩ النص الآتى : **((وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدنى والعقلى والخلقى))**

اما النشاط الطلابى الجامعى فقد أوضحه قرار السيد رئيس الجمهورية ١٣٢٤ لسنة ١٩٥٨ . فى شأن تنظيم اتحادات طلاب الجامعات والمعدل بالقرار الجمهورى رقم ١٩١١ لسنة ١٩٥٩ . باللائحة التنظيمية لقانون تنظيم الجامعات وقد ذكر فيه أن اتحادات طلاب الجامعات تشمل :

ا ــ اتحاد طلاب الكلية .
ب ــ اتحاد طلاب الجامعة .
جـ ــ الاتحاد العام لطلاب الجامعات .

كما ذكر أيضا أن مجالس اتحادات الطلاب تباشر اوجه نشاطها المختلفة عن طريق اللجان الرئيسية الآتية :

١ ــ اللجنة الرياضية .
٢ ــ لجنة الثقافة العامة والتربية القومية .
٣ ــ لجنة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة .
٤ ــ لجنة النشاط الفنى والهوايات .

٥ ـ لجنة التربية العسكرية .
٦ ـ لجنة الجوالة والمعسكرات والرحلات .

وفيما يلى موجز لخطة بحث عن موضوع قد يكون حيويا بالنسبة للشباب عامة والشباب الجامعى بصفة خاصة لتحقيق اشتراكية النشاط الطلابى على أسس علمية .

« وهو علاقة النشاط الاجتماعى . والخدمات العامة بحاجات البيئة وميول وامكانيات الطلاب » مع بيان الاثر المتبادل بين كل منها فى الآخر .

والموضوع له اهمية من الناحية الاجتماعية من ناحيتين :

أولا : أهمية الموضوع بصفة عامة .
ثانيا : اهمية الموضوع بصفة خاصة بالجمهورية العربية المتحدة .

أولا : أهمية الموضوع بصفة عامة :

تمثل الرعاية الاجتماعية بصفة عامة والنشاط الاجتماعى والخدمات العامة بصفة خاصة مكانا مرموقا بين الشباب الجامعى فى شتى انحاءالعالم فقد أصبحت الخدمة العامة والنشاط الاجتماعى وسيلة وغاية فى نفس الوقت . وسيلة للنهوض بالمجتمع الخاص المحلى والمجتمع العام الاقليمى والعالمى .

وهو غاية فى نفس الوقت حيث أصبحت الخدمات ميدانا عمليا يمارس فيه الشباب خبراته وقدراته يختبرها بطريقة عملية بناءة تعود عليه وعلى المجتمع بالفوائد الاجتماعية والصحية والخلقية والثقافية والفكرية والاقتصادية والتنظيمية .

المجتمع يمنح الشباب الخدمات والامكانيات والشباب بالتالى يردهذه الخدمات طواعية بطريقة المزاولة العلمية والممارسة المهنية او الفكرية كل حسب امكانياته وميوله واستعداده . وموضوعات النشاط الاجتماعى والرعاية الاجتماعية والخدمات العامة قديمة ومعروفة وهى مرآه تعكس روح المجتمع . ولم تأخذ حظا وافرا من العناية الا بعد الحربين العالميتين الاولى والثانية وما تخلف عنهما من مشاكل فى شتى المجالات والمظاهر المورتولوجية والفسيولوجية الاجتماعية . فلزم على الشباب إن يحمل عبء بناء المجتمع فى ظل السلام هادفا الى تحقيق حياة افضل .

وقد كانت الرعاية الاجتماعية والخدمات من الموضوعات الفلسفية التى عرض لها قديما فلاسفة اليونان القدامى أمثال أفلاطون فى جمهوريته وارسطو فى مدينته ولم يظهر الموضوع كفن قائم بنفسه له قواعده واصوله ودراساته وتطبيقاته الا بعد قيام علم الاجتماع كعلم مستقل قائم بذاته فقد عرض له سريعا علماء الاجتماع المعاصرين تحت اسماء مختلفة وعناوين متنوعة فتارة تحت اسم الترويج الاجتماعى (Social Recreation) وتارة تحت اسم الرعاية الاجتماعية (Social Welfaire) وتارة أخرى تحت موضوع الخدمات الاجتماعية (Social Services) او النشاط الاجتماعى Social Activities

ومن تعرض لهذا على سبيل المثال لا الحصر يوجاردس فى كتابه Textbook of Sociology وجورفيتش فى بعض مقالات من كتابه 20th Century Sociology ويورجس فى كتابه Sociology

ويعتبر دور كايم أول عالم لمس هذا الموضوع لمسا خفيفا عندماتعرض لانواع السلطة والضبط الاجتماعى فى العشائر والبطون والقبائل فى كتابه "Les formes élémentaires de la vie Religieuse" وكذلك فى كتابه "Les Règles de la Méthode Sociologique"

ثانيا : أهمية الموضوع بصفة خاصة فى الجمهورية العربية المتحدة :

هذا الموضوع قد يكون هاما وخاصة ونحن فى دور تطوير مجتمعنا لحياة افضل غن طريق رفع مستوى دخل الفرد مع رفع مستواه الاجتماعى .

وقد عبرت عن ذلك الخطة الخمسية التى نوقشت فى المؤتمر العام الاول للاتحاد القومى فى المدة من ٢٠ الى ٢٣ يونيو ١٩٦٠ — ودور الشباب عامة والشباب الجامعى خاصة من حيث النشاط الاجتماعى والخدمات العامة فى الخطة الخمسية قد يتلخص فى عنصرين أساسيين :

ا — اكتساب المهارات والخبرات العملية والقيادية فى محيط الشباب تتيح له حياة كريمة على مستو ىمعيشى لائق .

ب — المساهمة فى تخفيض نفقاتالمشروعات العمرانيةوالصحية والثقافية والاجتماعية والانتاجية سواء من الناحية المادية أو البشريةوالعمالة

وتنظيم القيادة والتبعية فى كل ذلك ولا يخفى أثر التنظيم الناجح فى تحقيق الهدفين سالفى الذكر .

بيان المشكلة والاسس التى يقوم عليها البحث

وبالاختصار يدور البحث حول الاجابة عن الاسئلة الثلاثة الآتية :

أما السؤال الاول فهو : ماهى انواع النشاط الاجتماعى والمستوى العلمى لطلاب ونوع التخصص بالكليات من مختلف جامعات الجمهورية ؟

والسؤال الثانى هو :

ا ــ ما الفروق بين البيئات المختلفة التى بها جامعاتنا (القاهرة ــ الاسكندرية ــ اسيوط) ؟

ب ــ ما الفروق بين الطلبة والطالبات وبين قادة الطلبة اعضاء لجان الاتحاد بالكلية والطلبةغير أعضاء الاتحاد ؟ عند الاجابة علىموضوعات الاستفتاء المقترحة .

أما السؤال الثالث فهو : الى أى مدى تتفق لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة بكليات جامعاتنا مع نتائج الاجابة عن السؤالين السابقين (الاول والثانى) وذلك حتى يمكن الانتهاء من وضع الاقتراحات والنظريات والتوصيات التى تجعل لائحة النشاط الاجتماعى أكثر ارتباطا بالاختلاف البيئى (قاهرة . اسكندرية . أسيوط) والنوعى (طالبا ــ طالبة) والدراسى (كليات نظرية . وأخرى عملية) بمختلف كليات الجامعات .

أساس البحث :

أساس البحث الكشف عن حاجات البيئة وميول وامكانيات طلاب الجامعات من حيث الرعاية الاجتماعية والنشاط الاجتماعى والخدمات العامة .

وسيلة البحث :

استفتاء يستمد عناصره من : ــ

ا ــ لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة بكليات الجامعات .
ب ــ استفتاء حر يجرى ببعض الكليات المتنوعة .

التخصص (طب . هندسة . آداب . تجارة .. الخ)
ومن بيئات مختلفة (أسيوط .اسكندرية . القاهرة).
وتحقيقا لاستكمال الدراسة فمن الاوفق عمل مقارنات مع نماذج من

النشاط الاجتماعى الطلابى بجامعات بعض الامم . على سبيل المثال كالآتى :

١ ــ من الدول المتقدمة اقتصاديا .
٢ ــ من دول الكتلة الشرقية .
٣ ــ من دول أمريكا اللاتينية .
٤ ــ من دول آسيا .
٥ ــ من دول أفريقيا .

العينات التى يجرى عليها الاستفتاء :

أ ــ الطلبة والطالبات أعضاء لجان النشاط الاجتماعى والخدمات العامة بجميع اتحادات كليات جامعات الجمهورية (المتوسط ثمانية) .

ب ــ الطلبة غير الاعضاء باتحاد الكلية من جميع سنى الدراسة بجميع الجامعات (يختارون بالطريقة العشوائية من الكليات)

جـ ــ الطالبات غير العضوات باتحاد الكلية من جميع سنى الدراسة بجميع الجامعات (يخترن بالطريقة العشوائية من الكليات) .

هدف الدراسة :

أ ــ معرفة رأى الطلاب من مختلف القطاعات (قادة من أعضاء الاتحاد . طلبة من غير أعضاء الاتحاد . طالبات من غير العضوات بالاتحاد) فى موضوع لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة ومدى حاجتهم وميلهم لكل منها وحاجات وامكانيات البيئة .

ب ــ اكتشاف ومعرفة الموضوعات وانواع النشاط والخدمات التى يحتاجون ويميلون اليها وتناسب البيئة ونوع التخصص والجنس (طالب أو طالبة) مع اغفال بنود اللائحة لها .

جـ ــ معرفة الجانب العملى التنفيذى لتحقيق ايديولوجية اشتراكية الثورة الاجتماعية بين الشباب الجامعى .

مسلمات البحث :

أما المسلمات التى يعمل البحث فى حدودها فتدخل فى اطارين متداخلين :

ا ــ الاطار الداخلى وهو العمل لتحقيق المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى .

ب ــ اما الاطار الخارجي فهو تحقيق أهداف القومية العربية وفقا لفلسفة عدم الانحياز والتعايش السلمى والتضامن الدولى .

ختام :

على ضوء النتائج التى ستسفر عنها هذه التجربة العملية التى ستجرى على أساس احصائى تجريبى على حالات قد تبلغ حوالى الالفين من طلاب وطالبات كليات جامعات الجمهورية العربية المتحدة .

وبعد المقارنة بنماذج من النشاط الاجتماعى الطلابى بجامعات بعض دول العالم قد يسفر البحث عن بعض نظريات واقتراحات وتوصيات لصالح الشباب عامة والشباب الجامعى بصفة خاصة .

ويمكن الاستفادة بهذه النتائج والمقترحات والتوصيات فى المجالات الآتية :

ا ــ طلاب الجامعات من الجنسين وأولياء امورهم .
ب ــ معاهد اعداد قادة الشباب : معاهدة الخدمة الاجتماعية . كليات المعلمين . معاهد التربية الرياضية . كليات التربية .

جـ ــ ادارات رعاية الشباب بوزارتى التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والعمل .

د ــ المجلس الاعلى لرعاية الشباب .
هـ ــ لجان :

١ ــ الشباب بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .
٢ ــ الخدمات العامة والصحة والمرافق العامة بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .

٣ ــ الخدمات الاجتماعية بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .

و ــ **المكاتب واللجان الفنية العليا بالاتحاد القومى وهى :**

١ ــ الشباب .
٢ ــ التربية والتعليم .
٣ ــ الخدمات .

٤ ــ التعاون .
٥ ــ المرافق العــامة .
٦ ــ الشئون الصحية .
٧ ــ اتحاد طلاب الجامعات .

ز ــ ادارة رعاية الشباب بالجامعات .

ح ــ لجان الاتحاد القومى المختلفة فى شتى المستويات . وخاصة عند الاستعانة بالطلاب الجامعيين فى أثناء الاجازات الصــــيفية التى يقضونها ، فى بلادهم لتحقيق الموقف القيادى اللازم للوصول الى مستوى معيشى افضل فى شتى النواحى الفكرية والاقتصــــادية والاجتماعيـة والخلقيـة .

وأحب أخيرا أن أوضح مدى ما يعود على الشباب والامة بالنفع اذا قامت أوجه النشاط فى شتى المجالات على أسس علمية تجريبية تستمد عناصرها من الطبيعة ومن واقع الظروف والاحوال المعيشية للشباب الجامعى بالجمهورية العربية المتحدة وعلى أساس الدراسة المقارنة مع نماذج من النشاط الطلابى بجامعات بعض الامم .

مؤتمرات

المؤتمر العربي الثقافي الخامس

انعقد هذا المؤتمر بمدينة الرباط فى المدة من ٣ الى ١٠ يولية عام ١٩٦١ . وكان موضوعه « الكتاب المدرسى » ، حسبما كان قد تقرر فى المؤتمر العربى الثقافى الرابع الذى انعقد فى دمشق عام ١٩٥٩ . ودعت الى هذا المؤتمر الادارة الثقافية لجامعة الدول العربية كحلقة من سلسلة المؤتمرات الثقافية التى تعقدها كوسيلة لتحقيق الوحدة الثقافية العربية بين البلاد العربية المختلفة .

وقد تكون المؤتمر من ممثلين لكافة الدول العربية الاعضاء فى جامعة الدول العربية ، ومن وفد يمثل الادارة الثقافية للجامعة ، كما اشترك فيه بعض المشتغلين بالشئون العربية وفى ميدان التربية والتعليم كمشاركين ومستمعين .

وقد انقسم المؤتمر الى اربع لجان تناولت كل لجنة منها موضوع الكتاب المدرسى من زاوية معينة : فبحثت اللجنة الاولى وظيفة الكتاب المدرسى فى تنمية فكرة القومية العربية ، وبحثت اللجنة الثانية طريقة اختيار الكتاب المدرسى ، وبحثت اللجنة الثالثة طريقة استخدام الكتاب ، وبحثت اللجنة الرابعة تقويم الكتاب المدرسى .

وبالاضافة الى مناقشات هذه اللجان القيت بعض المحاضرات العامة :

فالقى الدكتور ابو الفتوح رضوان بحثا عن اهمية الكتاب المدرسى وموقفه بين القومية العربية والعالمية .

والقى الاستاذ محمد سعيد العريان بحثا عن كيفية اختيار الكتاب المدرسى .

والقى الدكتور جاسم الخلف بحثا عن تقويم الكتاب المدرسى .

وقد انتهى المؤتمر الى قرارات فى موضوع الكتاب المدرسى لعل اهمها من وجهة النظر العربية ما يأتى :

ـ وجوب وجود قدر مشترك من الثقافة العربية يشترك فيه جميع أبناء الامة العربية ويكون موضوعا لكتاب مدرسى موحد تشترك جميع البلاد العربية في تأليفه . وهذا الى جانب ما تعنى به كل دولة عربية على حده من شرح شئونها لمواطنيها .

ـ وجوب الاعتماد على اللغة العربية السليمة فى تأليف الكتاب المدرسى والبعد عن اللهجات المحلية والالفاظ العامية على اعتبار ان اللغة العربيه السليمة هى من وسائل الوحدة العربية ، على حين ان اللغات العامية هى وسائل التفريق والانقسام .

ـ وجوب العناية باخراج الكتاب المدرسى ، وتشجيع دور النشر على تجويد هذا الاخراج .

ـ ان خير وسيلة لاختيار الكتاب هى تشجيع التأليف واختيار احسن ما هو موجود فى السوق ، وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، وان كانت طريقة المسابقة تعتبر أيضا من الطرق المؤدية لهذا الغرض .

صحيفة التربية

السنة الرابعة عشر | مارس ١٩٦٢ | العدد الثالث

في هذا العدد

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا الصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

دار الهنا للطباعة ت : ٨١١١٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الرابعة عشر　　مارس ١٩٦٢　　العدد الثالث

فى هذا العدد

صفحة

تصدرها رابطة خريجى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

تنسيق وسائل الإعلام
وتبادل المعلومات التربوية في العالم العربي

للاستاذ محمد خيرى حربى
والدكتور محمد قدرى لطفى

الاعلام عند العرب قديما :

عرف العرب الاعلام من أزمان بعيدة ، فعلى رغم قيام نظامهم الاجتماعى فى العصر الجاهلى على أساس قبلى ، وعلى رغم تكوين مجتمعهم من عرب شماليين رحل وجنوبيين تغلب عليهم مظاهر الاستقرار والحضارة ، كانوا حريصين على قيام الصلة بين القسمين ، وعلى تبادل المنافع بينهما فكان العرب من شمال الجزيرة وجنوبها يتبادلون الرحلات والاسفار بقصد التجارة والتماس الرزق وعن طريق هذه الرحلات المحلية داخل البلاد العربية كان يتم تعارف العرب بعضهم ببعض ، وتعرف بعضهم أحوال بعض وعن طريق الرحلات أيضا وثق العرب صلاتهم بغيرهم من الامم التى تحيط بهم .

ولم يكن الارتحال هو الوسيلة الوحيدة من وسائل الاعلام والعلم التى ربطت العرب بعضهم ببعض ووصلتهم بغيرهم من الامم وانما كانت هناك وسائل أخرى أخرجت العرب من عزلتهم نذكر منها التجارة وانشاء المدن العربية على حدود فارس والروم والاتصال بمن يفدون الى بلاد العرب من النصارى واليهود فى بعثات تعمل على نشر تعاليمها وثقافتها .

وقد لعبت كل وسيلة من هذه الوسائل دورها فى ميدان الاعلام عند العرب الاقدمين فلم تقتصر التجارة على تبادل السلع بين العرب ومن حولهم من الامم ولكن كان لها أثرها فى استفادة العرب من اتصالهم بمدينة الفرس والروم وأدبهم وفيما اقتبسوه واطلعوا عليه من نظم الحكومات الاخرى وفيما عرفوه من لغات أجنبية وفيما نقلوه من ألفاظ فارسية ورومية أصبحت جزءا من لغتهم وخضعت لقواعدها وجاء بعضها فى القرآن الكريم وقد ساعد على ذلك مهارة العرب فى التجارة ومعرفتهم طرق الصحراء ومسالكها وقدرتهم على احتمال الحياة فيها وقيام قريش التى عرف أهلها بالتجارة برحلتيها الشهيرتين رحلة الشتاء الى اليمن ورحلة الصيف الى الشام .

أما انشاء المدن العربية على حدود فارس والروم فقد لعب دوره الهام كوسيلة من وسائل الاعلام عند العرب فى تلك الازمنة ذلك أن الفرس

والروم كانوا يعملون على أن يتوفر لهم الامن على حدودهم وأن يتقوا غارات البدو عليهم فشجعوا القبائل العربية المجاورة على ان يستقروا بجوارهم فى مدن ينشئونها ويزرعون حولهاويقيمون فيهاحضارة ومدنية . والتاريخ يحدثنا عن قيام امارة الحيرة على حدود فارس وامارة الغساسنة على حدود الروم وما كان من ارتباط العرب فى هاتين الامارتين بغيرهم من الامم عن طريق المعاهدات وقيامهم بالسفارة بين الفرس وعرب الجزيرة ، وكذلك نعرف ما كان لهذه الصلة من أثر فى حياة العرب الاقتصادية والاجتماعية وما كان من اكتسابهم لكثير من مظاهر الحضارة الاجنبية واتقان كثير منهم للغة الفارسية ونقل آدابها والفاظها الى اللغة العربية .

ويحدثنا التاريخ كذلك عن اختلاط العرب بأسرى الحرب الرومانيين الذين كانت تنشىء لهم الحكومة الفارسية مستعمرات خاصة وكان منهم من ثقف بالثقافة اليونانية فى الفن والهندسة والطب ، ومنهم من نزل الحيرة فتعلم العرب كثيرا من فنونهم وكانوا أصحاب أثر كبير فى الادب العربى والحياة العقلية عند العرب عامة وتاريخ الادب ودواوين الشعر حافلة بما كان لامراء الحيرة من أثر كبير فى تشجيع الشعراء واطلاق السنتهم بالمديح والشعر .

ومثل هذا يحدثنا به التاريخ عن العرب الغساسنة الذين نقلوا الى اللغة العربية كثيرا من مظاهر الثقافة اليونانية والمدنية الرومانية وأكرم امراؤهم الشعراء والادباء ، وملئوا الادب العربى بالقصص والاساطير والامثال .

أما البعثات اليهودية والنصرانية فقد كانت من عوامل نشر الثقافة الاجنبية فى جزيرة العرب فقد حلت اليهودية بهذه الجزيرة بعد ان تأثرت بالثقافة اليونانية تأثرا كبيرا فانتشرت فى الاسكندرية وعلى شواطىء البحر المتوسط حيث تزدهر تلك الثقافة وكان لما قام به اليهود فى جنوب الجزيرة من جهود لنشر تعاليم التوراة اثر فى دخول كثير من الكلمات والمصطلحات الدينية فى اللغة العربية لم يكن للعرب علم بها من قبل وكذلك انتشرت النصرانية فى الحيرة وغسان وكان للقسس والرهبان الذين يجوبون الاسواق مبشرين وواعظين ومنشدين للشعر أثر واضح فى ادخال كثير من الالفاظ والتراكيب فى اللغة العربية . واشترك النصارى مع اليهود فى حمل كثير من مظاهر الثقافة اليونانية وفلسفة أرسطو وأفلاطون الى اللغة العربية . ولما انتشر الاسلام فيما بعد كان لعرب الحيرة فضل السبق فى حمل لواء العلم لقربهم من فارس وما كان فيها من حركة علمية ناهضة .

هذه الوسائل الثلاث : التجارة والامارات العربية على تخوم فارس

والروم ، والبعثات النصرانية واليهودية . لعبت دوراهاما فى العصر الجاهلى فى تبادل العلوم والثقافة والادب بين العرب ومن حولهم من الامم وأن لم يكن وصول هذه العلوم والمدنيات الى العرب فى شـــكل منظم لان العرب كانوا فى الجاهلية يكتفون من تراث الفرس ومن تراث الروم بما يناسب مستواهم العقلى والاجتماعى فى هذا الطور البدوى من أطوار حياتهم .

وهكذا تضافرت هذه الوسائل الثلاث على تبادل الاعلام بين العرب والامم الاخرى وعلى ايجــاد الصلة بينهم وبين تلك الامم فى النـواحى الاقتصادية والسياسية والادبية .

حركة الاعلام الدينى :

ولقد تطورت وسائل الاعلام عند العرب منذ ظهور الاسلام تطورا كبيرا تبعه تطور كبير فى ثقافتهم من نواح مختلفة وكان القرآن الكريم أول هذه الوسائل أثرا فى حياة العرب . فقد جاءهم بتعاليم وعقائد تخالف ما كان لديهم منها فى الجاهلية كما أتاح لهم الاسلام فتح أقطار اخرى اطلعوا فيها على ثقافات وعلوم وفلسفات .

وقد كان للقرآن فضل اعلام العرب بما رفع مستواهم العقلى ونقلهم من عبادة الاصنام الى عبادة الله ، وجعلهم أصحاب دين يعتزون به ، ورفع قيمة اشياء وخفض قيمة أخرى ، وقضى على عادات مرذولة لتصبح مقومات الحياة فى نظر العرب غيرها بالامس وغير المثل الاعلى لحيـاتهم وبدل من نظرتهم الى الحرية ودعا الى محو التعصب ، والى المساواة بين الناس .

وحمل لواء الدعوة وعبء الاعلام رسول الله صـلى الله عليه وسـلم وأخذ يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « وانذر عشـيرتك الاقربين » ، ووقف المشركون فى سبيل دعوته واعلامه بالحق وآذوه كما آذوا أصحابه حتى اضطروا الى الهجرة الى الحبشة وهذه الهجرة وان كانت قد مرت دون أن تحدث أثرا فعالا فى سبيل الدعوة والاعلام فما ذلك الا لقصر مدتها ومراعاة لحق الجوار الذى كان العرب لا يزالون يقدسونه وأما الهجرة الى المدينـة فكانت فاتحة خـير الى الدعوة الاسلامية ، وبدء الاعلام بها على أوسع نطاق ، ولم تكن الهجرة هجرة طالب قوت من أرض مجدبة الى أرض مخصبة انما كانت اكراها ــ لرجال آمنوا ــ على اهدار مصالحهم ، والتضحية بأموالهم ، والنجاة بأشخاصهم فحسب ، بل كانوا يشعرون انهم يسيرون نحو مستقبل مبهم لا يدرون ما يتمخض عنـه من قلاقل وأحزان . لذلك كله لم تكن لهجرتى الحبشـة اثر فعال فى الدعوة والاعلام كما كانت للهجرة الى المدينة .

واذا ما نظرنا الى حكمة صلاة الجماعة وصلاة الجمعة والحج الى بيت الله الحرام لوجدنا فى ثنايا الحكمة من هذه الفرائض أنها كانت وسيلة من وسائل الاعلام وتنسيقه ، فهو لقاء بين المسلمين يوميا واسبوعيا وسنويا يؤدون فرائضهم ويتدارسون فيه شئون دينهم ودنياهم وخاصة فى المؤتمر السنوى الذى يعقده الحجاج ليتدارسوا فيه شئون الامة الاسلامية دون حواجز مصطنعة ولا فواصل أقامها أعداء الامة العربية .

ولما بدأت الفتوحات الاسلامية ، بدأت معها عملية المزج بين الامم ، الامة العربية وغيرها ، فتعاليم الاسلام تنتشر فى البلدان المفتوحة ، وسكان البلاد المفتوحة يمتزجون بالعرب فيؤثرون فيهم ويتأثرون بهم عقليا وثقافيا واجتماعيا . ومما لا شك فيه أن الامم المفتوحة كانت أسبق من العرب مدنية وحضارة فكان من الطبيعى أن تسود مدنيتهم وحضارتهم ونظمهم ، ولكن العرب عدلوا هذه النظم بما يتفق وعقليتهم ، وان قلنا أن العرب قد تأثروا بالنظم السياسية والاجتماعية وما اليها من علوم وفلسفة ونحو ذلك ، الا أنهم قد انتصروا فى شيئين عظيمين : اللغة والدين ثم عادوا فتأثروا بالعلوم . فأما لغتهم فقد سادت الامم المفتوحة وانهزمت أمامها لغات البلاد الاصلية وكذلك الدين .

ولقد كان الاعلام بالدين قاصرا فى بادىء الامر على ما جاء بكتاب الله وما جمع من سنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، الا أن اتساع الفتوحات الاسلامية ومواجهة مشاكلها الجديدة ادت الى وضع جديد . فمن المتفق عليه أن أحدا لم يدع أن القرآن الكريم والسنة الصحيحة قد نصا فى المسائل الجزئية على كل ما كان وما هو كائن ، فنتج عن ذلك أن جد أصل آخر من أصول التشريع ، وهو الرأى الذى نظم بعد وسمى بالقياس وأصبحت له مدرسة تعارضها مدرسة « الحديث » ، واشتد النزاع بين المدرستين وكان ذلك من الدواعى التى نتج عنها الاحاديث الموضوعة ونتج عنها ما نراه من تناقض فى بعض الاقوال المنسوبة الى رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم كان هذا كله سببا فى قيام دراسة لتحقيق الاحاديث والاعلام بهذه الدراسة ، وقد أدى ذلك الى ارتقاء التشريع حتى الاحاديث الموضوعة كانت عاملا من عوامل الرقى ، فانها لم توضع اعتباطا ، ولا كانت مجرد قول يقال ، انما كانت فى الغالب نتيجة تفكير فقهى .

ولتنظيم عملية الاعلام والتبادل نلاحظ أن المذاهب الاربعة وتكوينها قد أخذ يبدأ فى آخر عهد الدولة الاموية اذ ظهر من الائمة الاربعة الامام أبو حنيفة النعمان ولد سنة ٨٠ هـ وعاش نحو ١٨ سنة فى ظل الدولة العباسية ، والامام مالك ولد سنة ٩٦ هـ وتوفى سنة ١٧٩ ، وبدأت بذلك عملية تنسيق أعلام الناس بدينهم حتى لا يشتد بينهم الخلاف والتناقض .

والى جانب ذلك أقبل المسلمون على دراسة القرآن ودراسة الحديث واستخراج الاحكام الشرعية منهما وكان للاسلام أثر عظيم فى قيام حركة اعلام علمية بين العرب اتخذت لها مظاهر متعددة تمثلت فىالعناية بدراسة القرآن الكريم ونواحي بلاغته وكما تمثلت فى قيام حركة تشريعية وفقهية واسعة أدت الى وضع الكثير من الاحكام الخاصة بالشئون الاجتماعية والمدنية والجنائية والى جانب ذلك قامت حركات علمية كان أساس الاعلام فيها التاريخ والقصص والسير ونحوها وكانت فلسفة العلوم كالمنطق والكيميا والطب وما اليها .

ولا شك أن حركة الاعلام الدينى كانت أكبر هذه الحركات وأوسعها وأن أصحاب النبى صلى الله عليه وسلم كان لهم نصيب وافر فى النهوض بها ونشرها فى أنحاء البلاد الاسلامية حين تفرقوا وكونوا لهم بها مدارس وتلاميذ .

حركة الاعلام التاريخى والفلسفى :

أما حركة الاعلام التاريخى فقد كان أساسها ما انتشر فى البلاد الإسلامية فى العصر الاسلامى من أخبار الامم الماضية والاحداث التى جرت فى عهد الرسول والخلفاء وعلى هذا الاساس قامت حركة الاعلام عن طريق التأليف وجمع الاحاديث الشريفة وتدوينها واستخلاص ما فيها من عبارات وتشريع ومعاملات ووعظ الى جانب تدوين حياة الرسول وجهاده وهجرته وغزواته وتدوين حياة الخلفاء الراشدين وغيرهم .

وأما حركة الاعلام الفلسفى فقد كانت أقل هذه الحركات وأضيقها نطاقا اذ انحصرت فى بلاط الخلفاء ، وقامت على يد عدد من الاطباء النصارى .

الإعلام فى العصر الاموى :

ومهما يكن من قوة هذه الحركات أو ضعفها فقد تعاونت وتساندت بحيث أصبحت وسائل اعلامية هامة فى العصر الاموى وأصبح لها فى ذلك العصر مراكز هامة أهمها مكة والمدينة فى الحجاز والبصرة والكوفة فى العراق ودمشق فى الشام والفسطاط فى مصر وكان كل مركز من هذه المراكز يعنى بالاعلام فى ناحية من النواحى ، فالحجاز يعنى بالاعلام الدينى فى الحديث والتاريخ الاسلامى والعراق يعنى بالاعلام فى المذاهب الدينية والنحو وبخاصة فى البصرة والكوفة والشام يعنى بالاعلام فى نواحى العلم والثقافة وبخاصة فى دمشق وبيروت وحمص ، ومصر تعنى بالاعلام فى شئون السياسة والعلم ، وقد ساعدت العوامل والظروف المختلفة التى

مرت بكل مركز من هذه المراكز على تحديد نوع الاعلام الذى ســاد فيه وعنى به .

الاعلام فى العصر العباسى

وما أن استقر الامر للعباسيين حتى سارع أبو جعفر المنصــور الى بناء بغداد ليتخذها مقرا لحكمه ، وفى بغداد العربيــة كما نشــاهد امتزاج ثقافات أربع لكل منها مميزاتها وهى الهندية والفارسية واليونانية والعربية كما قام رجال بارزون يحملون لكل ثقافة علمها ، ويبذلون جهدهم فى الدعوة لها والترويج لمبادئها ، وتحبيبها الى الناس وافهامهم أنها خير أنواع الثقافات ، وكان من مظاهر هذا الترويج وهــذه الدعاية أن أقامت كل ثقافة لنفســها جدولا صغيرا تسير فيه ولكنها فى النهاية كانت تلتقى مع الجداول الاخرى وتكون من الجميع نهرا عظيما هو الثقافة العربيــة التى تولدت من هــذه التيارات مجتمعة .

ولهــذا كله أصبحت بغداد أهم مركز للحضــارة والثقــافة فى المملكة الاسلامية ، بل فى العالم كله وظلت كذلك الى نهاية القرن الخامس الهجرى تحمل لواء العلم والثقــافة وتنشره على العالم كله فكانت وحــدها مركز الاعلام الثقافى بل الاعلام بكل ألوان الحضارة المختلفة .

وقد شاع فى هذا العصر خروج بعض العلماء الى البادية باحثين عن الثقافة العربية الخالصة قبل أن تمتزج بالحضارات الجديدة ليســتقوا منهــا ثم يعودوا الى الحضر وقد تزودوا بما رحلوا من أجله ، ومن أمثــال هؤلاء الأصمعى وحماد الراوية وابن سلام الجمحى وكثيرا ما خرجوا الى رحلات طويلة ثم عادوا الى العراق ينشرون ما جاءوا به ويعلمون ما وصلوا اليه .

ويعد هذا العصر بحق عصر ازدهار الثقافة العربيــــة واتســاع مجال الاعلام فيها نظرا لاتساع رقعة الدولة واختلاف السكان فيهــا وامتزاج بعضهم ببعض ودخول كثير من أفراد الامم المختلفـــة فى الاسلام ، ونمو الحضارة نموا عظيما واتساع مجال العلم من هندسة وطب وسياسة وفقه ولغة وأدب وغير ذلك وكان من أثر ذلك أن أصبحت ثقافة المجتمع العربى مزيجا من ثقافات الامم التى أشرنا اليها ، وأصبح ميدان الاعلام العربى ممثلا لكثير من المعارف والعلوم واصطبغت هذه المعارف بما تركته كل ثقافة من هذه الثقافات من آثار فيها ، فالثقافة الفارسية أدخلت كثيرا من الالفاظ اللغوية فى اللغة العربية وقام الذين أجادوا الفارسية والعربية بنقل كثير من كتب الفرس الى اللغة العربية واستطاع العرب الذين اجادوا الفارسية أن يخرجوا أدبا يمثل بلاغة العرب وعلوم الفرس ومعانيهم والى جانب ذلك

قام الفرس بتدوين العلوم المختلفة كالنحو واللغة وفنون الادب وقراءات القرآن والفقه وغير ذلك .

أما الثقافة الهندية فقد استطاعت عن طريق اختلاط العرب بالهنود للتجارة وتبادل المنافع أن تؤثر فى اللغة العربيـة بادخال كثير من الالفاظ الهندية فيها وأن تؤثر فى الادب العربى بما اشتملت عليه من قصص وحكم وامثال واستطاع العرب عن طريق تأثرهم بالهنود أن يوسعوا دائرة أعلامهم بحيث شملت كثيرا من المسائل الالهية التى أخذوها عن الفلسفة الهندية كما شملت الحساب والطب وعمل التماثيل ونحت الصور وعمل السيوف الهندية المشهورة وغير ذلك .

وأما الثقافة اليونانية فقد مكنت العرب من أن يشمل ميدان الاعلام عندهم الفلسفة والرياضة والفلك والطبيعـة والطب والادب والتـاريخ والسياسة والفنون الجميلة ولا غرابة فى ذلك فالثقافة اليونانية كنز عظيم لهذه العلوم جميعا وكان من العوامل التى ساعدت على ذلك نقل أهم مؤلفات أرسطو وأفلاطون وجالينوس الى اللغة العربيةوبخاصة فى الفترة من خلافة المنصور الى آخر عهد الرشيد وفى الفترة من عهد المأمون الى نهاية القرن الرابع الهجرى .

وكان من أهم آثار الثقافة اليونانية فى موضوعات الاعلام العربى فى هذا العصر انتشار الجدل فى كثير من مسائل العلوم والفلسفة نتيجـة لتأثر العقلية العربية اذ ذاك بالمنطق اليونانى .

وقد نقلت اليونانية الى اللغة العربية ألفاظا عربت وعبرت عن كثير من الاشياء التى عرفها العرب بعد اتصالهم باليونان والرومان كما نقلت قصص يونانية الى اللغة العربية وامتلأت الكتب العربيـة بالامثـال والحكم ذات الأصل اليونانى .

ومما يجدر بالذكر أن هذه الثقافات جميعـا قد ذابت وامتزجت فى الثقافة العربية وساعد الاسلام على امتزاجها فلم تستطع أية واحدة منها أن تقضى على الثقافة العربية الاصيلة ونشأ جيل ممن يمثلون هذا الامتزاج بين الثقافات المختلفة فى العصر العباسى من أشـهر رجاله الجاحظ وابن قتيبة .

وقد ظلت الثقافة العربية بأصالتها من جهة وتأثرها بغيرها من جهة أخرى الى أن بدأت الحروب الصليبية ، فلم تلبث الوحدة السياسية التى سادت الامة العربية أن تضعضعت ، ولم يمض عليها قرن من الزمان حتى تجزأت ، ولسنا فى معرض البحث وراء أسباب هذا الانقسام وانما يكفى

أن نشير الى أنها انقسمت الى ثلاث وحدات تتركز احداها حول العراق ، والثانية حول مصر ، والثالثة حول الاندلس ، ومما يؤسف له أن هذه الوحدات السياسية لم تلبث أن وقع بينها الخلاف واستحكمت بينهما العداوة فاختصمت واحتربت وكان بعضها عونا للاجنبى على البعض الآخر . وهناك أمر آخر يدعو الى مزيد من الاسف وهو تجزؤ هذه الوحدات . والتنافس القوى فيما بينها . وقد بدا واضحا أن الحكام والولاة قد أخذوا يتجاذبون الشعراء حتى يشيدوا بأمجادهم ويسجلوا حروبهم وينشروا بين الناس افضالهم ، وليس أدل على ذلك من المتنبى وسيف الدولة والمتنبى وكافور الاخشيدى ، وكان الشعراء فى هذه الفترة وسيلة قوية من وسائل الاعلام بأمرائهم والاشادة بأمجادهم والتعريض بأعدائهم ، فكانت رسالتهم تشبه الى حد بعيد رسالة الصحافة وغيرها من وسائل الاعلام فى عصرنا الحاضر ، فالمتنبى عندما رضى عن كافور الاخشيدى جعله مسكا وعندما غضب منه أنزله الى مصاف العبيد الانجاس المناكيد .

ويطول بنا الكلام اذا حاولنا أن نتتبع الاضرار التى نجمت عن تفكك الدولة العباسية ، ولكننا نستطيع أن نقول بوجه عام ان أى انقسام لابد وأن تكون نتيجته الحتمية ضعفا وهزالا وتأخرا واضمحلالا يؤدى به فى النهاية الى الزوال . وهذا ما تم حدوثه بسقوط بغداد فى منتصف القرن الثالث عشر سنة ١٢٥٨ م .

ولا نعنى بذلك أن النهضة العلمية فى الشرق كله قد توقفت بالقضاء على بغداد وانما ظلت عجلة التقدم العلمى تسير فى بعض الدويلات العربية حتى نهاية القرن الخامس عشر .

وأما القرون الثلاثة السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر فكانت فترة انعزال وانقطاع الصلة تقريبا بين العالم العربى والعالم الخارجى ، فى الوقت الذى كان يخطو فيه العالم الاوروبى خطوات واسعة نحو نهضته العلمية .

وكل من اشتغل بتاريخ الشرق العربى يعلم أن هذه القرون الثلاثة كانت قرونا مظلمة ، بل كان الشرق يسير الى الوراء ، فى حين كان الغرب يقفز الى الامام ، فان قيل ان الشرق العربى لم يخل من بعض نواحى النشاط الثقافى وبعض الحركات الاصلاحية ، فى هذه الفترة المظلمة كالحركة الاصلاحية التى قامت فى الهند العربية على يد أحمد سرهندى المتوفى سنة ١٦٥٤ ، وحركة الاصلاح التى قامت فى الجزيرة العربية على يد محمد بن عبد الوهاب المتوفى سنة ١٧٩١ ، والتى نستطيع أن نلمس آثارها فيما بعد فى أفكار الشيخ محمد عبده فى مصر اذ كانت أفكاره ترمى الى تحقيق

هدفين هما قوام الدعوة الوهابية ، وهما فتح باب الاجتهاد ومحاربة البدع .

وأما النهضة الفكرية الثقافية التى قامت بمصر فخير من يمثلها هو السيد محمد مرتضى الزبيدى المتوفى سنة ١٧٩١ وأما التى قامت فى الشام فقد كان رائدها هو الشيخ عبد الغنى النابلسى المتوفى سنة ١٧٣١ م .

هذه الحركات المتفرقة التى قامت فى بعض أنحاء العالم العربى والتى ذكرنا طرفا منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ، لم تكن فى الحقيقة سوى ارهاصات لحركة النهضة التى عمت العالم العربى فى القرنين التاسع عشر والعشرين .

واذا كانت هذه النهضة الحديثة سارت بخطوات بطيئة فى أولها فقد كان لتأخر دخول الطباعة فى الشرق الاثر الاول فى بطئها وتأخير تقدمها ، فمن الثابت أن أول كتاب طبع بحروف تجمع وتفكك هو « الانجيل » الذى طبع باللغة اللاتينية عام ١٤٥٥ بمدينة مينز حاملا اسم جوتنبرج .

ثم انتقل الفن الى مدن أوروبا الاخرى وكانت ايطاليا أسبق البلاد الى نقل صناعة الطباعة من الالمان .

ولما كانت الروح الدينية قوية جدا فى العصور الوسطى فان الناس فى تلك العصور حاولوا أن يصبغوا كل شىء بالصبغة الدينية ، وما كاد فن الطباعة يظهر حتى اتجه به الاوروبيون وجهة دينية ، غرضها طبع الانجيل بلغته الاصلية من جهة ثم نشر آرائهم الدينية بين غيرهم من أصحاب اللغات الشرقية من جهة أخرى ، ولذا اتجهوا الى عمل حروف لطبع اللغات الشرقية .

وقد كانت اللغة العربية أول لغة شرقية اجتذبت عناية المهتمين بالطباعة ، ولا غرابة فى ذلك فهى لغة التوراه والانجيل .

ثم اتجهت عناية المهتمين بالدين الى اللغة العربية ، فكانت ثانى لغة شرقية وضعت لها حروف وطبعت بها كتب ، وقد قامت أول مطبعة عربية فى « فانو » بايطاليا سنة ١٥١٤ ثم نقلت منها الى جنوا ومنها الى البندقية، وطبع بها القرآن باللغة العربية فى سنة ١٥٣٠ ، ثم بدأ الغرض الدينى يتحول الى الناحية العلمية الخالصة ، وانتشرت الطباعة العربية فى البلدان الاوروبية ولقيت عناية عظيمة وقد اشتهرت مطبعة ليون بهولندا بما نشرته باللغة العربية من الكتب .

ولم تكن الطباعة باللغات الشرقية تنتشر فى أوروبا حتى أخذت تنتقل الى بعض بلدان الشرق وقد سبقت الآستانة غيرها من بلدان الشرق فى

اخذ فن الطباعة من أوروبا فقد قامت فيها أول مطبعةفى الشرق كله ويرجع انشاء هذه المطبعة الى أواخر القرن الخامس عشر ولم تكن فى أول أمرها عربية الحروف انما كانت عبرية .

أما الطباعة العربية بالحروف العربية فلم تقم فى الآستانة الا فى أوائل القرن الثامن عشر أى بعد العبرية بقرنين .

أما أول مطبعة عربية فى الشرق الادنى فقد انشئت فى حلب فى أوائل انقرن الثامن عشر ثم الآستانة ثم القـاهرة ثم مالطة ثم بيت المقدس ثم العراق .

وأول مطبعة دخلت وادى النيـل هى المطبعـة التى أحضرها نابليون بونابرت مع حملته على مصر .

أما الرحلات فكانت عنصرا قويا فى الاعلام بحيـاة المجتمع العربى ، فقد رحل الناس لزيارة مهبط الوحى ، ولقوا فى سـبيل ذلك من وعثاء السفر ما تحملوه راضين مسرورين ، ورحل العلماء فى طلب العلم من قطر الى آخر يبحثـون ويدققـون ويتحرون الحقيقـة وينشـدون المعـرفة فيستفيدون ويفيدون ، وشد الطلاب رحالهم وتركوا ديارهم وتحملوا المشاق فى سبيل تحصيل العلم بصورة توجب على المعاصرين احترامهم واجلالهم ، ورحل القوم فى سبيل التجارة حيث كانت الاسواق العربية فى مشـارق الارض ومغاربها مرتبطة بعضـها ببعض كل الارتباط ، وكان التجار يحملون سلعهم الى حيث يجدون السوق الرائجة لها ، أضف الى كل ذلك الرحلات التى كان يقوم بها الرسل الذين كانوا يترددون بين الملوك والامراء يحملون رسائلهم ويحملون منهم كتبهم ، وهناك أيضا الرحلات التى كان يقوم بها المضطهدون فيفرون من ظلم ضاق بهم الىعدل ينشدونه فى مكان آخر .

كل هذه النماذج عرفها العرب ، وقد شجعهم على الاستزادة منهـا خضوع العالم العربى على اتساع رقعته لدولة واحدة فى بادىء الامر ، فلما ذهبت الوحدة السياسية بقيت وحدة اللغة والدين تربطان العرب حتى وقتنا الحاضر .

ولولا ما اقتضـته ظروف الحيـاة فى القرن العشرين من فرض قيود السفر بين البلاد العربية لاستمرت هذه الرحلاتعلى أوسع نطاق واستفاد منها العلماء والطلاب والاحرار الذين يضيقون أحيانا بما يقع عليهم من اضطهاد حاكميهم .

ولم تكن هذه الرحلات سمة من سمات العالم العربى فقط ، بل كانت

أيضا من طبيعة العالم الاوروبى وقت أن كانت اللغة اللاتينية هى اللغة السائدة فى أنحاء أوروبا ، فكان العلماء يتنقلون من بلد الى بلد يعلمون ويتعلمون ، وما أن ضعف سلطان اللغة اللاتينية وحلت محلها اللغات الحديثة المتعددة فى أوروبا حتى قلت هذه الرحلات الا لمن يعرف لغة الاقليم الذى يهاجر اليه .

جامعة الدول العربية

من هذا العرض التاريخى نتبين صلة العرب بالاعلام ووسائله منذ القديم كما نتبين تطوره عندهم خلال العصور المختلفة الى وقتنا الحاضر .

ولا شك أن تطور مفهوم الاعلام نفسه فى العصر الحديث وتعدد وسائله وأهدافه يحتم علينا أن نوليه عناية فائقة وأن نبحث وسائل تنسيقه بين الدول العربية ليحقق أهدافه فى تبادل المعلومات وتوثيق الاواصر بين أنحاء الوطن العربى .

وقد شعرت جامعة الدول العربية بمسئوليتها فى هذا المجال وقدرت ما يترتب على الاعلام والتبادل من نفع شامل ، فخطت نحوه خطوتها الاولى فأصدرت اللجنة الثقافية بالجامعة قرارا يعتبر النواة الاولى للاعلام والتبادل وكان ذلك فى دورتها المنعقدة فى الفترة من ١٥ — ٢٩ مايو سنة ١٩٥٦ وقد نص هذا القرار على :

« انشاء مركز لتسجيل المطبوعات العربية ، على أن يقوم أيضا بتسجيل المطبوعات الاجنبية التى تتصل بالحضارة العربية وتبحث فى شئون البلاد العربية » .

كما نص أيضا على : « انشاء شعبة فى المكتبة الوطنية فى كل بلد عربى لتسجيل المطبوعات التى تصدر محليا طبقا لقاعدة موحدة » .

ولو نفذ هذا القرار منذ صدوره لعاد على العالم العربى بفوائد جمة ، فتنفيذ الفقرة الاخيرة من هذا القرار التى توصى باتخاذ قاعدة موحدة فى تسجيل المطبوعات تعين على حل مشكلة من المشاكل التى تعانى منها المكتبة العربية عناء شديدا من جراء اختلاف نظم الفهرسة والتصنيف .

وبالرغم من أن التوصيات السابقة لم تخرج الى حيز التنفيذ كما كان يتوقع منها ، فان اللجنة الثقافية للجامعة العربية قد واصلت دراسة هذا الموضوع ضمن الموضوعات الاخرى الخاصة بتبادل المطبوعات بين البلاد العربية فى دورتها المنعقدة فى دمشق من ٢٢ الى ٢٨ يونية (خزيران) سنة ١٩٥٧ اذ نصت فى أولى توصياتها على « أن ينشأ فى كل دار من دور

الكتب الوطنية مركز لتسجيل المطبوعات يقوم باصدار نشرة ببليوجرافية وطنية » . كما نصت التوصية الثامنة على الآتى : « ترى اللجنة ارسال نسخة من بطاقات تسجيل المطبوعات المودعة فى دور الكتب الوطنية الى مركز التسجيل فى جامعة الدول العربية فى مـــدى شهر على الاكثر من تسجيل هذه المطبوعات » .

من هذه التوصيات يتبين مدى اهتمام الجامعة العربيـــة بتنســيق عملية الاعلام والتبادل اذ أن هذه العملية تقوم على التنسيق الببليوجرافى ثم يلى ذلك العمليات الاخرى التى يتم بها الاعلام والتبادل .

والجامعة العربية حين تتجه هذا الاتجاه انما تريد من وراء ذلك اتمام ما بدأه القدماء من جهود فردية فى سبيل سد الثغرة فى ميدان الببليوجرافيا ومن ذلك ما قام به « ابن النديم » من جهد فى تأليف الفهرست الذى سد ثغرة كبيرة فى الببليوجرافيا العربية لفترة طويلة من الزمن وقد آن الاوان لان تنهض جامعة الدول العربية بهذا العبء وفق آخر تطورات عـــلم الببليوجرافيا الحديث .

جهود الجمهورية العربية المتحدة :

أنشأت وزارة التربية والتعليم بالقاهرة عام ١٩٥٦ أول مركز للوثائق والبحوث التربوية فى العـــالم العربى وقد اضطلع المركز بمهمـــة الاعلام التربوى فى نطاق الجمهورية والدول الشقيقة عن طريق اصدار مجموعة من الدوريات والنشرات والتعريفـــات والبحوث منهـــا التعريف بالوثائق التربوية والفهرست الابجدى الموضوعى للقوانين والقرارات المنظمة للعملية التعليمية ، الاتجاهات التربوية المعاصرة هذا الى جانب مجموعة طيبة من الكتب التى تتضمن مستحدثات العالم وأهم تجاربه فى ميدان التربيـــة والتعليم .

وقد اضطلع المركز أخيرا بمهمة اصدار الفهرس العام للمادة التربوية فى العالم العربى فأجرى تجربة على احدى المكتبات المتخصصة فى القاهرة وقوم هذه التجربة ثم وضع تخطيطا لعمله فى المستقبل .

ولا شك أن البلاد العربية كلها تتطلع الى اليوم الذى يتم فيه تنسيق التعاون العلمى والتربوى توفيرا للجهد الذى يبذل والمـــال الذى ينفـــق ونستطيع أن نقدم بعض امثلة لما ينبغى أن تقوم عليه عملية التنسيق وأن نشير الى بعض المجالات التى تقتضيها هذه العملية :

أولا : خروج توصيات اللجنة الثقافية التى أشرنا اليها الى حيز التنفيذ ،

فينشأ مركز ببليوجرافى فى كل دولة عربية يكون مقره دور الكتب القومية .

ثانيا : أن توحد اجراءات تسجيل البطاقات حتى يمكن تلافى ما يحدث من اضطراب نتيجة للطرق المختلفة التى يسلكها كل بلد عربى فى حين أن هذا الموضوع قد استقر فى المكتبات الاوروبية والامريكية.

ثالثا : يساعد على تحقيق ما جاء فى البندين السابقين أن نسارع الى توحيد المصطلحات التربوية حتى يكون هناك اتفاق على هذه المصطلحات فى الترجمة والتعريب ، وهذا الامر فوق انه اتفاق لغوى فهو اولا وقبل كل شيء اتفاق علمى .

رابعا : هذا النشاط الجم الذى يتمثل فيما ينشر فى المجلات التربوية يحتاج الى اجراء مكمل يحفظه ويعين على الانتفاع به ، ويا حبذا لو استطعنا أن نعد كشافا على نمط الكشاف الذى أعده مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة بصحيفة التربية بالقاهرة ومجلة المعلم العربى بدمشق بحيث يكون كشافا موضوعيا بالاسماء والموضوعات فذلك مما يساعد الباحثين على الرجوع الى الابحاث القيمة التى تصدر تباعا فى المجلات العربية المختلفة .

خامسا : الدول العربية تتعدد مجهوداتها ، فأحيانا تقوم احدى الدول ببحث موضوع من الموضوعات فى حين أن غيرها من الدول قد سبقتها الى بحث هذا الموضوع أو تقوم بترجمة مطبوع أجنبى فى حين أن غيرها قد سبقها الى هذا ، فلو أستطعنا أن نعد «دليلا موحدا » لما صدر من كتب أو مطبوعات لاغنانا عن مضاعفة الجهد وضياع الوقت والمال .

سادسا : لاشك أن تبادل الاساتذة والطلبة وسيلة طيبة من وسائل الأعلام الا أن هذا الامر يقتضى أن تكون المناهج الدراسية موحدة ، ولما كانت الدول العربية تختلف فى بعض ظروفها وامكانياتها ولا يمكن أن تتوحد هذه المناهج الا بصورة مرنة يعين عليها أن تتجه الى تأليف « أمهات الكتب » بحيث تجد كل بلد عربى فى هذه الكتب حاجتها التى تريد أن تقدمها لطلابها .

سابعا : انشاء مركز عربى للوثائق والبحوث التربوية يعين الباحثين فى أى بلد عربى على البحث التربوى وأن يحوى الوثائق التى تتصل بعملية التعليم والتعلم .

ثامنـا : هذه النواحي لا نستطيع أن نتصور تحقيقها على نطاق دولى الا اذا تعاونت الدول العربية على الاضطلاع بها في نطاق الجامعـة العربية ، ويا حبذا لو تطورت ادارتها الثقافيـة بحيث تصـبح منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة على نسـق منظمـة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة « اليونسـكو » التى تحتـل التربية ٦٠٪ من ميزانيتها ومجهودها ، فان حدث هذا التطور كان لابد لهذه الادارة من أن يلحق بهـا مركز للتوثيـق التربوى يدرس بحث مشكلات التعليم فى كل بلد ويقوم بالتعريف بالوثائق والاعلام بها .

وياحبذا لو استطاعت الادارة الثقافيـة بهذا التطور أن تتبنى دائرة معارف تربوية عربية يجد فيها الباحثون ما يوفر عليهم الجهد والوقت .

ولا شك أن تناول هذه النواحي كلها انما يتضمن فى ثناياه نظرة الى حق التأليف وحق النشر وهما موضوعان جديران بالبحث والدراسـة والاتفاق على المبادىء العامة المتصلة بهما .

وقد بدأ مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة الذى ذكرناه قبلا التجريب فى ميدان الاعلام التربوى وكذلك التعاون مع غيره من مراكزالعالم فى الاضطلاع بالمجهود التربوى العالمى من ذلك انه بدأ تجربة ناجحة لبناء الفهرس العام للمادة التربوية فى العالم العربى واشترك مع اليونسكو فى اعداد الدليل العالمى للتوثيق التربوى ، ومنذ نشأته عام ١٩٥٦ وهو يعاون اليونسكو فى اعداد الموسوعة الخاصة بالمسح التربوى العالمى .

كل هذه التجارب والاعمال الناجحة تجعلنا نفكر تفكيرا جديا فى مدى ما يمكن أن يضطلع به مركز التوثيق التربوى المقترح استخدامه فى المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة من مسئوليات ومهمات اعلامية وتنسيقية فهو يستطيع أن يقوم بجمع الوثائق التربوية من البلاد العربية بكافة أنواعها وخدمتها خدمة ببليوجرافية كاملة بغية تحويلها الى مادة علمية وافيـة ميسرة طبقا لنظام الفهرسة والتصنيف الذى تضعه لجنة من العلمـاء العرب يكون هو مركزها . ثم الاستفادة من هذه الوثائق والافادة بها فى البحوث والدراسات التى تحتاج اليها البلاد العربية ، ثم اعلام رجال التربية والتعليم وجمهور الباحثين أعلاما دقيقا متجددا عن طريق مراكز تنشأ فى كل دولة عربية وبذلك يتم تنسيق الجهود التربوية فى العـالم العربى والتعاون فيما بينها لتطوير التربية والتعليم فى الوطن العربى كله .

وسائل تنفيذ توصيات اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية :

كل هذا العرض السريع لوسائل الاعلام فى العالم العربى يجعلنا نفكر

فى صورة عملية لتنفيذ توصيات اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية فى ميدان التربية والتعليم ، فلا يكفى أن تصدر التوصيات ولكن لابد لكى تأخذ طريقها العملى من التفكير فى الاعمال التى ينبغى أن تؤدى والجهاز العربى الذى ينبغى أن يضطنع بهذه الاعمال حتى تتم عملية الاعلام وتبادل المعلومات بصورة علمية ولذلك فاننا نأتى هنا على مجموعة من المقترحات نعرضها للمناقشة :

١ ــ انشاء مركز ببليوجرافى فى كل دولة عربية يكون مقره دور الكتب القومية .
٢ ــ انشاء مركز لتبادل المعلومات التربوية فى كل وزارة من وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية .
٣ ــ العمل على توحيد اجراءات تسجيل البطاقات توطئة لاصدار « البطاقة الموحدة » .
٤ ــ توحيد المصطلحات التربوية .
٥ ــ اصدار فهارس وكشافات للمجلات التربوية .
٦ ــ اصدار تعاريف دورية بنظم التعليم والبحوث التربوية فى البلاد العربية وفى غيرها من بلاد العالم .
٧ ــ العمل على بناء دائرة معارف تربوية عربية .
٨ ــ انشاء مركز عربى للوثائق والبحوث التربوية .
٩ ــ العمل على تطوير اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية الى منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة على نسق منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) التى تحتل التربية ٦٠٪ من ميزانيتها ونشاطها وأن يضم الى قسم التربية بها المركز العربى للوثائق والبحوث التربوية المقترح فى بند ٨ فيقوم هذا القسم وكذلك المركز التابع له بالاضطلاع بكل المهام المقترحة فى البنود السابقة وبذلك يتم فعلا تنسيق عمليات الاعلام وتبادل المعلومات تنسيقا علميا .
١٠ ــ يقوم مركز الوثائق والبحوث التربوية المقترح انشاؤه فى قسم التربية فى البند ٩ الى جانب مهامه الاخرى بتنظيم مؤتمر سنوى لبحث تقارير الدول العربية عن تطور التربية والتعليم فى كل منها ومناقشتها وكذلك بحث موضوع أو أكثر من الموضوعات التربوية التى تهم العالم العربى على نمط مؤتمر التعليم العام الذى يعقد سنويا فى جنيف وبذلك يتم تنظيم عمليات تبادل الرأى بين الدول العربية وضمان تعاونها للنهوض بالعملية التربوية وذلك الى جانب تنظيم عمليات تبادل المطبوعات والوثائق . والواقع أن اقامة هذين النظامين معا ضرورة حتمية ينبغى أن نأخذ بها اذا أردنا للعملية التربوية الانسانية أن تتطور وتتقدم .

أساسيات فى المناهج وطرق التدريس

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لسنا هنا فى مجال تحديد من هم المتفوقون ، ولسنا فى مجال نقد الاسس التى بنى عليها تحديدهم فى مدارسنا ، ولسنا أيضا فى مجال مناقشة نظام المدرسة الخاصة بهم ، ونظام فصولهم عندنا . اننا أمام مدرسة موجودة للمتفوقين وفصول محددة لهم ، فكيف يدرس هؤلاء التلاميذ المواد الاجتماعية ؟ وبعبارة أخرى ما أساسيات المناهج وطرق التدريس بالنسبة للمواد الاجتماعية التى يدرسها هؤلاء المتفوقون ؟

قبل ان نتحدث عن هذه الاساسيات ، نشير الى أن ما سنذكره منها هو ما أظهرته بحوث التربية وعلم النفس وتجاربهما ، وهو مما ننادى باتباعه مع تلاميذ المدرسة الحديثة لينمو كل منهم الى أقصى ما يستطيعه من النمو المتكامل . ونحن وان كنا ننادى به مع تلاميذ المدرسة الحديثة لنصل بهم الى هذا الهدف العام فما أحوج المتفوقين الى اتباعه ، وبعبارة أخرى اننا نؤكده هنا مع التلاميذ المتفوقين ، وقد قسمناه الى قسمين رئيسيين هما :

(ا) أسس عامة فى المناهج وطرق التدريس .

(ب) نقاط رئيسية فى المناهج وطرق التدريس .

(ا) أسس عامة فى المناهج وطرق التدريس

نلاحظ أن المنهج المدرسى الذى نقصده يتضمن طرق تدريس ناجحة :

ونحن نقصد هنا المنهج المدرسى بمعناه الواسع الذى يجعل من طرق التدريس جزءا لا يتجزأ منه ، اى نحن نقصدبالمنهج المدرسى جميعالخبرات التى يمر التلاميذ بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها داخل الابنية المدرسية او خارجها ، أو جميع اوجه النشاط التى يقوم التلاميذ بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها داخل الابنية المدرسية وخارجها ، وعلى ذلك فأية طريقة تدريس يتبعها المدرسون تكون جزءا من المنهج المدرسى ويصعب فصلها عنه .

وأما طريقة التدريس فلا نقصد بها ذلك الاسلوب الذى يتبعه المدرس لمجرد ايصال ما يريد هو ايصاله من الحقائق والمعلومات الى أذهان التلاميذ بل نقصد بها أوجه النشاط التى يقوم المدرس بها مع تلاميذ متعاونين ليتعلم هؤلاء التلاميذ خلال هذا النشاط تعلما يشعرون تماما بالحاجة اليه ويساعد على نموهم المتكامل ، أى يساعد على نموهم من النواحى الذهنية والاجتماعية والانفعالية والجسمية .

نلاحظ المرونة فى المنهج المدرسى :

والمنهج المدرسى الذى ننادى به لا يكون منجها جامدا ضيقا ، يفرض على المدرسين ليتقيدوا به تماما مع جميع التلاميذ دون ادخال أى تعديل فيه بالتقديم او التأخير أو بالاضافة أو الحذف . انه يكون منهجا مرنا واسعا يسمح بالتوسع فى أية دراسة من دراساته كلما شعر التلاميذ بحاجة الى ذلك ، ويسمح باضافة ما يميل التلاميذ الى دراسته من الموضوعات فى أية مادة من المواد الاجتماعية ، كما يسمح بالادماج أحيانا وبالتقديم أو بالتأخير كلما رأى التلاميذ ذلك تحت اشراف مدرسهم . وقد يسمح بالاختيار فى الموضوعات وبالحذف أحيانا . وفى كل ذلك يكون التلاميذ نشيطين ويكون المدرس موجها ومرشدا . والمرونة تتحقق اذن على النحو الآتى :

(ا) نسمح لكل تلميذ ان يدرس أى موضوع من موضوعات المواد الاجتماعية بالاتساع الذى يستطيعه ، ويقوم فيه بالنشاط الذى يلائمه بحيث يتمشى ذلك مع ما بين التلاميذ من فروق فى قدراتهم ومهاراتهم وميولهم واستعداداتهم ، وما يحتاجون اليه (أو ما يعرف بالفروق الفردية) وبحيث يتمشى ذلك أيضا مع ما لدى الفرد من فروق فى هذه النواحى ، فمن يميل كثيرا الى التاريخ ويتفوق فيه ليس من الضرورى ان يميل كثيرا الى الجغرافية او الى الاقتصاد أو الى الفلسفة ، ومن يستطيع رسم الخرائط بدقة ، ولديه مهارة فى عمل الخرائط البارزة أو النماذج ليس من الضرورى أن تكون لديه قدرة ومهارة فى دراسة الاحصاءات واستخلاص احكام عامة منها او عمل رسوم بيانية دقيقة على أساس هذه الاحصاءات .

(ب) ولئن كان جزء كبير من التوسع فى الدراسة سيقوم التلاميذ به فى المنزل كقراءات وتدوين وعمل بعض الرسوم ، الا أنه يحسن أن نزيد قليلا من عدد الدروس فى الجدول المدرسى بحيث تسمح هذه الزيادة بأن يكون بعض هذا التوسع فى أثناء الدروس بالمدرسة لتتاح فرص للارشاد المناسب .

(جـ) تكون فى المنهج المدرسى موضوعات دراسية كثيرة متنوعة ويسمح للتلاميذ — تحت اشراف مدرسيهم — بأن يقوموا باختيار ما يناسبهم من هذه الموضوعات ، وقد يوضع حد ادنى لعدد ما يختاره التلاميذ من

الموضوعات ، وقد يوضع حد ادنى وحد اقصى لذلك . ويحسن ان يسمح للتلميذ الفرد بهذا الاختيار .

وفى حالة مدارسنا فى الوقت الحاضر ، يمكن ان يدرس التلاميذ الموضوعات المحددة فى المنهج المقرر ويقومون أيضا بالاختيار من بين موضوعات أخرى تتصل بموضوعات المنهج المقرر أو لا تتصل بها ولكنها تساعد على نمو هؤلاء التلاميذ النمو المنشود . فقد يجتمع معا مدرسو المواد الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين ، ويتفقون فيما بينهم على هذه الموضوعات التى يختار التلاميذ من بينها .

نلاحظ المرونة أيضا فى طرق التدريس :

ان تدريس المواد الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين يجب الا يتبع طريقة واحدة فى كل الدروس ولا مع جميع التلاميذ ، كما ان الطريقة الشائعة فى كثير من المدارس التى تعتمد على الالقاء والسرد من جانب المدرس طول الوقت أو معظمه لا تصلح كذلك مع التلاميذ المتفوقين .

يجب ان تكون هناك مرونة فى التدريس ، فلا يتقيد المدرس بطريقة واحدة فى كل الدروس ولا فى الدرس الواحد ولا مع جميع التلاميذ ، بل ينوع فى طر ق تدريسه وينوع فيها فى الدرس الواحد بحيث يوجد فى الدرس القاء قصير فى أجزاء متفرقة منه ، وتكون فيه مناقشات ، واثارة مشكلة أو أكثر تتحدى تفكير التلاميذ ، ويوجههم المدرس الى معالجتها باتباع الاسلوب العلمى فى التفكير ، وتكون فى الدرس تعيينات يقوم بها التلاميذ فى الفصل او فى المنزل ، وفرص لقراءة أو تدوين أو رسم أو تصنيف المعلومات أو غير ذلك من نشاط ، وفرص لاثارة الشوق والاهتمام بوحدة تدريسية يوجه المدرس تلاميذه للدراسة بمقتضاها على نحو سليم . وقد يتم الدرس فى حصة واحدة وقد يتناول جانبا كبيرا من موضوعات الدراسة ويستغرق عددا من الدروس .

ويسمح الدرس الواحد بتنويع أفقى وتنويع رأسى فى المادة الدراسية واوجه نشاطها ونقصد بالتنويع الافقى وجود أنواع مختلفة من النشاط والمادة الدراسية المتصلة بهذا النشاط ، ونقصد بالتنويع الرأسى ان تكون فى الدراسة الواحدة وفى النشاط الواحد مستويات مختلفة . فبذلك تتمشى الدراسة والنشاط مع الفروق الفردية ومع ما عند التلميذ الواحد من قدرات ومهارات واستعدادات وحاجات وميول مختلفة .

(ب) نقاط رئيسية فى المناهج وطرق التدريس

هناك نقاط هامة كثيرة ينبغى أن تراعى فى المناهج المدرسية السليمة وطرق التدريس الجيد ولسنا هنا فى مجال الافاضة فى هذه النقاط ،

وسنقتصر منها على نقاط رئيسية تناسب كثيرا أولئك التلاميذ المتفوقين وهى :

١ - نلاحظ التمشى مع طبيعة التلاميذ :

ان العناية بالمتفوقين ، كالعناية بأى مستوى من مستويات التلاميذ الآخرين تتطلب معرفة حاجاتهم وميولهم المشتركة ، وحاجاتهم وميولهم الفردية الملحة ، وتهيئة الفرص التى تساعد على اشباع هـذه الحاجات والميول مع تنمية حاجات مشتقة ضرورية ، وميول جديدة مرغوب فيها ، وتوجيههم الى وسائل اشباع هذه جميعا .

والعناية بالمتفوقين تتطلب أيضا معرفة ما لديهم من قدرات ومهارات واستعدادات مع تهيئة الفرص التى تساعد على التمشى مع الموجود منها المرغوب فيه وتنمية قدرات ومهارات أخرى مرغوب فيها كذلك .

أما طرق الكشف عن هذه جميعها فكثيرة وليس هنا مجالها ، ويكفى أن نقول أن المواد الاجتماعية ميدان من الميادين الهامة التى تسمح بمراعاة طبيعـة التلاميذ على هذا النحو فى المنهج المدرسى وطرق التدريس لتصبح هذه المواد ذات قيمة كبيرة فى تنمية التلاميذ من نواحيهم المختلفة .

ونلاحظ إن فهم التلاميذ افرادا أو جماعة يعد أساسا يتيح فرصـا لتوجيههم وارشادهم فى مرونة المنهج وطرق التدريس التى ذكرناها .

٢ - نلاحظ أن الكتاب المدرسى ركن هام من اركان التدريس :

ان الكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية - كالكتاب المدرسى فى أية مادة دراسية أخرى - يعد ركنا هاما من اركان التدريس . ولكننا نعترض على استخدامه كمصدر وحيد للمعرفة .

فمن الضرورى ان ننظر الى مادة الكتاب المدرسى على أساس انها الحد الادنى للمعرفة المطلوبة من هؤلاء التلاميذ ، وكنقط بداية لقراءات أخـرى تتسع وتضيق وفق حالة كل تلميذ منهم ، كما ننظر اليها كموجه لما يمكن ان يقوم التلاميذ به من أوجه نشاط متنوع مناسب .

ويدرس التلاميذ تحت اشراف المدرس صور الكتاب المدرسى وأشكاله وخرائطه وما فيه من احصاءات دراسة تؤدى الى استخلاص معلومات هامة من كل وسيلة منها ليزداد فهم التلاميذ . ويقوم هؤلاء التلاميـــذ أيضا بالربط بين هذه الوسائل التى يشـــملها الكتاب المدرسى لاستنتاج حقائق ومعلومات أخرى تفيدهم . وبذلك لا ينظرون الى وسائل الكتاب الموضحة كتنميق فيه أو كزيادات لاضرر من اهمالها .

واذا كانت بعض صور الكتاب المدرسى غير واضحة ، وكانت هامة ، فمن الممكن ان يشرح المدرس موضوعها لتلاميذه ويطلب منهم احضار ما يمكنهم احضاره من صور أو رسوم كبيرة او صغيرة تدور حول موضوع هذه الصور . وما يحضره التلاميذ يكون مجالا لمناقشات ودراسة ، وتحليل واستخلاص معلومات مناسبة .

٣ ـ نلاحظ ان القراءات المتنوعة ضرورية :

فبما أن الكتاب المدرسى يكون موجها ويهيىء نقط بداية كما قلنا ، فالمدرس فى ضوء مادة هذا الكتاب ، وما استخدمه معها من الوسائل المعينة السمعية أو البصرية التى سنذكرها ، يستطيع أن يوجه تلاميذه الى قراءات مناسبة أخرى ، وتكون هذه القراءات قد قرأها المدرس وعرف تنوعها أو اختلافها فى المادة والمستوى ، وعرف أنها تكمل ما ورد فى الكتاب المدرسى أو تضيف اليه .

ومجال القراءات المتصلة بالمواد الاجتماعية متوفر اليوم ، فهو موجود فى خطب السيد الرئيس جمال عبد الناصر ، وفيما أصدرته وتصدره مصلحة الاستعلامات ومصلحة السياحة من مطبوعات ، ومجموعة كتب سياسية ، وكتب قومية ، واخترنا لك ، واخترنا للطالب ، وسلسلة المكتبة الثقافية التى تصدرها وزارة الثقافة والارشاد القومى ، وما اصدرته وتصدره ادارات الشئون العامة بالوزارات ، والتقارير السنوية التى تصدرها الهيئات العامة والشركات ، وميزانية الدولة ، والاحصاء العام ، واحصاء الجيب ، وكتب كثيرة أخرى صدرت فى عهد الثورة وتناولت أمورا سياسية واقتصادية واجتماعية وتاريخية ، والصحف اليومية ، والمجلات الاسبوعية .

ويوجه التلاميذ ليقرأ كل منهم بانتظام صحيفة يومية على الاقل ومجلة محترمة . وتقام بين حين وآخر ندوات يناقش التلاميذ فيها تحت اشراف المدرسين ابرز الاحداث الجارية القومية العربية والعالمية ، ويوجههم المدرسون ليربطوا ما يستطيعون ربطه من هذه الاحداث بما يدرسونه فى المواد الاجتماعية ليدخلوا الحياة والتشويق فى كثير من دروس هذه المواد وليزداد فهمهم للعالم الذى يعيشون فيه .

٤ ـ نعنى ربط الدراسة بالبيئة المحلية التى يعيش فيها التلاميذ :

من العبارات التى نسمعها كثيرا فى ميدان مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها « أن تتخذ البيئة المحلية معملا لتدريس هذه المواد » . فما المقصود بذلك ؟ وكيف يتم فى حالة تدريس هذه المواد للمتفوقين ؟

قد يقول قائل ان مجال البيئة المحلية هو الصفوف التى دون المدرسة الثانوية ، ولكنا نقول ان البيئة المحلية وما فيها من مجتمع محلى لا تهملها المواد الاجتماعية فى كل مراحل الدراسة . ويهمنا هنا مجال المدرسة الثانوية ، فكيف نتخذ هذه البيئة معملا لتدريس المواد الاجتماعية فى المدرسة الثانوية وللتلاميذ المتفوقين ؟ ان مجال هذا العمل موجود فى معظم المواد الاجتماعية كما يتضح مما يأتى :

(ا) ان دراسة المجتمع العربى تهيىء مجالا للبيئة المحلية كمعمل للدراسة ما دامت دراسة هذا المجتمع تبدأ بالبيئة المحلية كنقط بدايات وكمجال لعقد موازنات بين البيئة المحلية وأجزاء الوطن العربى الصغير والوطن العربى الكبير ، ويتطلب هذا أن يقوم التلاميذ بجولات حرة وجولات موجهة فى البيئة المحلية أو المجتمع المحلى لجمع معلومات وعينات انتاج وان يقوموا بزيارات ومشاهدات وملاحظات وتتبع ظواهر بشرية مختلفة.

(ب) فى دراسة الجغرافية الطبيعية والفلكية يوجه التلاميذ ليلاحظوا فى بيئتهم المحلية أمثلة وتوضيحات لما يدرسونه ، وليتخذوا من هذه البيئة مجالا لتطبيق كثير من النظريات التى يدرسونها .

(جـ) فى دراسة الجغرافية الاقليمية يوجه المدرس تلاميذه ليختاروا من الاقليم أو القطر الذى يدرسونه ظاهرة بارزة أو ظاهرتين ليقارنوا بينها وبينما يماثلها او ماينافضها فى البيئة المحلية كى يزدادوا فهما لبيئتهم وللاقليم أو القطر الذى يدرسونه . ويلاحظ المدرس فى هذه المقارنات ألا تطغى على ما يدرسونه عن الاقليم او القطر دراسة اقليمية .

(د) فى الدراسات الاقتصادية والجغرافية وفى دراسة علم الاقتصاد وعلم الاجتماع يشار أيضا الى البيئة المحلية والوطن عامة لابراز التشابه أو الاختلاف ، ولزيادة الفهم كذلك .

وبهذه الطرق ترتبط دراسة المواد الاجتماعية فى المدرسة الثانوية بالبيئة المحلية التى يعيش فيهاالتلاميذ ، ويفهم التلاميذ المتفوقون بيئتهم المحلية فهما يساعدهم على النجاح فى حياتهم بها والاسهام فى حياة المجتمع اسهاما منتجا ناجحا .

٥ ــ نعنى بأن يتمتع التلاميذ بحرية موجهة :

ان الحرية عامل هام من العوامل التى تساعد على التعلم ولكنها لاتكون حرية مطلقة بل تكون حرية موجهة كى تؤدى الى تعلم سليم .

ولئن كانت الحرية الموجهة ضرورية مع كل التلاميذ ، فنحن نؤكدها هنا

مع التلاميذ المتفوقين لتساعدهم على التعلم المناسب لهم . فما الذى نقصده بالحرية الموجهة ؟

اننا نقصد هنا الا نترك التلاميذ المتفوقين أحرارا حرية مطلقة فى اختيار ما يقومون بدراسته والا فان الامر ينقلب الى فوضى ولا يؤدى الى نموهم المنشود ، ولا يجوز ايضا ان نفرض عليهم تخطيطا معينا لما يقومون به من نشاط ، ولا يجوز ان نقيدهم بكثير من الارشادات والتنبيهات . اننا نقصد أن يوجه التلاميذ فى التدريس ليتعاونوا على وضع خطط عملهم ، وليوزعوا العمل على انفسهم ليتحمل كل منهم مسئولية فى النشاط يرضاها ، ولا يقيده فى ذلك الا ما اتفقوا عليه وارتضوه ، ويكون المدرس فى كل هذا موجها ومرشدا دون ضغط من جانبه بل يلجأ الى الاقناع ان تطلب الامر هذا .

٦ - نلاحظ ان يستخدم التدريس وسائل معينة متنوعة :

فالوسائل المعينة على التدريس فى المواد الاجتماعية كثيرة متنوعة ، أنها تشمل الصور الفوتوغرافية ، والافلام السينمائية ، والافلام الثابتة ، والخرائط بأنواعها المختلفة ، والكرات الارضية ، والاشكال التوضيحية ، والرسوم البيانية ، والعينات ، والنماذج ، والصحف ، والمجلات ، والاجهزة التوضيحية فى الجغرافية الفلكية ، والاشرطة المسجلة ، ودعوة بعض المختصين من اهل البيئة المحلية للتحدث الى التلاميذ ومناقشتهم ، والزيارات ، والرحلات .

ولهذه المسائل أهمية كبرى تجعلنا نعنى بها كثيراً فى مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها للمتفوقين . فنلاحظ ان تبلغ هذه الوسائل أهدافها التى يمكن ان تتلخص فى :

ادخال الحياة فى الدروس أو وصلها فعلا بالحياة ، والمساعدة على تكوين المعانى الدقيقة فى أذهان التلاميذ ، وتهيئة أساس مادى لتفكيرهم ، وتشويق التلاميذ واثارة اهتمامهم بموضوع الدراسة ومجالها ، واتاحة فرص لقيام التلاميذ بنشاط ذاتى يتعلمون عن طريقه تعلما أكثر ثمرة ، وتوسيع المعانى القديمة وتعميقها والزيادة من أثرها فى نفس التلميذ ، وتهيئة فرص لتماسك المعانى وابراز ما بينها من علاقات تستغل فى زيادة الفهم ، وتهيئة مجالات لمرور التلاميذ فى خبرات عملية فردية وجماعية يتعلمون عن طريقها تحمل المسئولية وتذوق الجمال . وفى النشاط الجماعى نلاحظ أنها تساعد على فهم روح الجماعة وتدرب التلاميذ على التعاون بين أعضاء الجماعة ، وبين الجماعة والجماعة ، ونلاحظ فى كل هذا انها تساعد على الاحتفاظ بنتائج التعلم فترة طويلة .

وهذه الاهميـــــة تتطلب من المدرس أن يعنى فى اعداد درسه بالامور الآتيـــة :

(ا) أن يحدد أنواع الوسائل المناسبة لتوضيح نقاط الدرس .

(ب) أن يختار بعد ذلك من هذه الانواع أنسبها لمستوى تلاميذه وحاجاتهم وميولهم .

(ح) أن يحدد ما هو موجود منها بالمدرسة وما سيجلب من خارج المدرسة ودور التلاميذ فى هذا الجلب .

(د) أن يحدد أنماط التعلم التى سيؤدى اليها استخدام هـــذه الوسائل المختارة .

(هـ) أن يحدد دوره كموجه ومرشد فى هذا التعلم ودور التلاميـذ كأفراد وجماعة .

وفى ضوء هذه النقاط يعد المدرس درســـه ويراعى فى ذلك ألا يطغى استخدام هذه الوسائل على جوهر الدرس حتى لا ينقلب الدرس الى مجرد ملء خرائط صماء أو شرح تركيب جهاز بل تصبح الوسيلة فى استخدامها جزءا من الدرس وليست هى الدرس .

٧ ـ توجه عناية خاصة الى المتحف المدرسى والمعرض المدرسى :

نقصد بالمتحف المدرسى هنا ذلك المكان الذى تخصصه المدرسة لتنظيم وعرض ما لديها من عينات ونماذج وصـور ورسوم واشـكال وخرائط توضيحية مبتكرة ، وأجهزة . بعضها جلبه التلاميذ أو أعدوه ، وبعضـها حصلت عليه المدرسة من هيئات أو مؤسسات . وهـــذه الوسائل تنظم تنظيما يساعد على الدراسة والفهم . فتجمع معا الوسائل المتصلة بكل موضوع من الموضوعات ويخصص لها مكان فى المتحف تنظم فيه على نحو مشوق وبطريقة تيسر تتبعها ودراستها . وتوضع قرب بعضها المجموعات التى بينها تشابه أو ترابط أو تداخل ليسهل استغلال علاقاتها فى زيادة الفهم . واذا كانت فى هذا المتحف وسائل أهداها أحد التلاميذ أو أهدتهـا مؤسسة أو هيئة فينص على ذلك اعترافا بالاهداء وتشجيعا لغيره .

ويستغل المتحف كمكان للدراسة والارشاد والتوجيه والحث على انتاج التلاميذ لوسائل معينة مبتكرة تضاف الى مجموعاته . وقد ينقـــل من المتحف الى حجرة الدراسة بعض ما يمكن نقـله من الوسائل لاستخدامه واعادته الى مكانه .

وتشرف على هذا كله لجنة من التلاميذ تمثل فيها الصفوف الدراسية المختلفة التى تستخدم المتحف وتستفيد منه . ويلاحظ تجديد أعضـاء

هذه اللجنة بالانتخاب فى فترات محددة ، كى يشترك فى هذه اللجنة أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، وكى يمارس التلاميذ نشاطا هاما فى عملية الانتخابات على أسس يحددونها .

فمتحف المدرسة اذن ليس مخزنا للوسائل المعينة بل هو مكان للتعليم يمارس فيه التلاميذ نشاطا متنوعا يؤدى بهم الى كثير من أنماط التعلم المرغوب فيه .

وقد يكون متحف المواد الاجتماعية بالمدرسة غرفة خاصة فيها ، ان توفرت هذه الغرفة ، وقد يكون جزءا معينا من المتحف العام بالمدرسة ، وقد يكون ركنا خاصا من أركان حجرة الدراسة .

وأما المعرض المدرسي للمواد الاجتماعية فنقصد به مكانا فى المدرسة أو خارجها يعرض فيه جانب مما أنتجه التلاميذ من رسوم أو خرائط أو نماذج وأهم ما جمعوه ونسقوه من عينات . ويقام هذا المعرض مرة كل عام أو أكثر من مرة ، ويزوره التلاميذ ليشاهدوا معروضات بعضهم بعضا ويزوره أيضا أولياء أمور التلاميذ وأهل البيئة المحلية ، ويكون فيه تلاميذ يشرحون المعروضات للزائرين ، وفى هذا كله تشجيع للتلاميذ جميعا على انتاج ما يعرض لهم فى هذا المعرض فضلا عن استخدامه أيضا فى الدراسة والربط والمراجعة .

فالمعرض على هذا النحو لا يكون معرضا دائما ، وتنظم فيه المعروضات أيضا على نحو ما ذكرناه فى تنظيم الوسائل بالمتحف المدرسى .

وقد يكون هذا المعرض خاصا كله بالمواد الاجتماعية ، وقد يكون جزءا من معرض عام تقيمه المدرسة أو تقيمه المنطقة التعليمية .

ولئن كنا نادى فى كل المدارس بالابتعاد عن المظهرية فى المتاحف والمعارض المدرسية وعدم اشتراك عمال فنيين فيها مع الادعاء بأن ما عمله هؤلاء الفنيون هو من عمل التلاميذ ، كما يحدث أحيانا مع الاسف ، اننا وان كنا ننادى بذلك فى كل المدارس فنحن نؤكده هنا مع المتفوقين .

اننا ننادى بأن تكون كل معروضات المعرض من انتاج التلاميذ ، وأن يقوموا بكل تنظيمات المعروضات تحت اشراف المدرس دون تدخله الا عند الضرورة القصوى مع ملاحظة اقناع التلاميذ بما قد يقترحه المدرس من آراء .

وليس المقصود هنا أن تصل المعروضات فى اتقانها الى ما يقوم به المختصون ، بل يكفى أن تكون صحيحة ويظهر فيها أنها من عمل التلاميذ .

٨ ـ نتيح مجالات لكل من العمل الفردى والعمل الجماعى :

ان تنمية المهارة فى الاسهام الناجح فى حياة الجماعة هى هدف هام من اهداف المواد الاجتماعية التى نسعى الى بلوغها . ونحن نخشى أن العناية بالمتفوقين على النحو الذى نسلكه الآن قد تؤدى الى اعتقاد التلميذ المتفوق ان تفوقه الدراسى وحده يكفى لنجاحه فى الحياة ، وانه فى مرتبة أعلى من غيره ، وانه يستطيع أن يحل الصعاب وحده . ولكن تدريس المواد الاجتماعية (وتدريس غيرها من المواد كذلك) يستطيع المساعدة على علاج مثل هذه الحالة أو عدم ظهور هذا الاعتقاد ، فكيف يقوم هذا التدريس بهذه المساعدة ؟ يمكن أن يتم هذا على النحو الآتى :

يقوم التلميذ بعمل فردى يشبع حاجاته وميوله ويتمشى مع ما لديه من استعدادات كفرد وفى نفس الوقت يشترك فى نشاط جماعى يجعله يدرك تماما ويقتنع ويتدرب على ما يأتى :

١ ـ ان مجال تفوقه لا يظهر الا فى اطار الجماعة . وهو فى حاجة الى مجال هذه الجماعة فلا بد أن ينسجم اذن مع غيره من أفراد جماعته .

٢ ـ ان المجتمع فى حاجة الى جميع القدرات والاستعدادات والمهارات مهما بدت صغيرة بالنسبة الى غيرها ومهما بدا انتاجها صغيرا بالنسبة الى غيره .

٣ ـ ان الفرد حين ينسق بين أهدافه وأهداف الجماعة التى يعيش فيها فان أهدافه تزداد قوة كما يزداد ارتباطه بأهداف الجماعة .

٤ ـ ان مشكلات كثيرة لا يمكن أن تحل حلا مثمرا الا عن طريق العمل الجماعى .

٥ ـ ان الفرد لا يستطيع ان يحيا حياة سعيدة وهو منفصل عن حياة الجماعة وبعيد عن التكيف معها .

٦ ـ ان الاختلاف فى وجهات النظر بين الافراد أمر يجب توقعه واحترامه .

٧ ـ ان المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى يحتاج الى الانسجام بين العمل الفردى والعمل الجماعى من أجل أهداف مشتركة سليمة تسعد الفرد والجماعة وترفع من شأن الوطن .

٩ ـ نعنى بأن يشعر التلميذ بالنجاح :

أثبتت تجارب كثيرة ان شعور الفرد بالنجاح فيما يقوم به من نشاط يعد ثوابا فى ذاته ويثير الميل والطاقة ، وكلاهما عاملان هامان فى التعلم . وحين يعرف المتعلم نجاحه فان هذا يشجعه على الاستمرار فى التعلم وييسر عملية هذا التعلم .

ولئن كان حدوث التعلم نفسه بما فيه من اشباع حاجات التلميـــذ بشعره بالنجاح ويشجعه على الاستمرار فى التعلم ، فان التشجيع فى اثناء عملية التعلم (مع عدم الاسراف فى ذلك) يقوى الميـــل الى موقف التعلم ويشجع التلميذ على الاستمرار فى تعلمه .

لذلك كله نعنى فى المنهج المدرسى وطرق التدريس باتاحة الفرص لكى يشعر التلميذ بنجاحه ويوجهه المدرسون فى ذلك ، ويشجعونه فى اتزان . ويوجه كل تلميذ ليقوم بتوجيه ذاتى تحت اشراف مدرسيه ليقف على نواحى النجاح ويشجع عليها ونواحى الضعف ويوجه فيها .

هذه أساسيات فى المنـــاهج وطرق التدريس قدمناها لمن يهمهم أمر تلاميذنا المتفوقين ، ولواضعى مناهج المواد الاجتماعية لهؤلاء التلاميـــذ ، ولمدرسى هذه المواد . فنرجو الافادة منها لينمو هؤلاء التلاميذ النمو الذى نرجوه كى يستفيد منهم وطننا أكبر فائدة مستطاعة .

محو الأمية بين الماضي والحاضر

للدكتور رياض عسكر
المدير العام للتربية الاساسية ومحو الامية

ان الموضوع الذى نقدمه فى هذه الكلمة يعد بلا شك من أخطر المشكلات التى تواجهها جمهوريتنا الناهضة لاسيما فى عصر الثورة ، التى اخذت على عاتقها نشر الاشتراكية الديمقراطية التعاونية بين مواطنى هذه البلاد . فمسألة محو الامية ليست ألفاظا تردد بلا معنى وبلا هدف ، ولكن الامر على العكس من ذلك جد خطير . فالامية ضاربة اطنابها فى مجموع هـذا الشعب ، بسبب ما تراكم على كاهله وناء به من أثقال جاء بها الاستعمار والاقطاع والملكية . فهذه الاعداء الثلاثة لم تكن مصالحها لتنمو وتترعرع الا على كاهل مواطنين جاهلين لا يدرون من أمر حقوقهم شيئا فتسهل قيادتهم بل استعبادهم . ولما طال أمر جهلهم وبالتالى استعبادهم استمرأ سادتهم ذلك الوضع ، وخشوا تسرب نور العلم اليهم ، فأبقوهم فى ظلام الجهل وضنوا عليهم بالتعليم حتى بأبسط نوع منه ، وهو ما أصبح يعرف بمحو الامية ، حتى تركوا لنا اليوم تركة ثقيلة من الجهل والفقر والمرض ، والجهل أخطرها ، لانه منبع كل من الفقر والمرض . فلما أرادت حكومة الثورة النهوض بالتعليم فيما أرادت النهوض به من مرافق البلاد المتعددة واجهتها مشكلات متراكمة من عصور خلت ، فلم تستطع مواجهتها جميعا دفعة واحدة ، لاسباب كثيرة أهمها : مشكلة المال ، ومشكلة المعلمين ، ومشكلة المبانى ، ومشكلة الكتب ، ومشكلة الاجهزة والوسائل التعليمية ، بالاضافة الى مشكلات أخرى ، كمشكلات المناهج القديمة ومشكلات القوانين القائمة حينئذ وغيرها .

وكانت مشكلة الامية بالطبع من أبرز هذه المشكلات واخطرها لانها مشكلة ذات شقين : الاول أن جمهرة الشعب اميون ، اذ تدل الاحصاءات على أنهم يكونون ما بين ٦٠ ٪ و ٨٠ ٪ من المواطنين ، والثانى أن الامية فى ازدياد ، لان عددا كبيرا من التلاميذ الذين فى سن الالزام للتعليم الابتدائى تضيق المدارس الابتدائية عن استيعابهم فيأخذون طريقهم فى أسى واستسلام الى بحر الامية المتلاطم المظلم .

ولو كانت حكومة الثورة قانعة باستغلال المواطنين ، كما فعلت الحكومات التى سلفت وتضافرت مع الاقطاع والأستعمار ، لما كانت هناك مشكلة ، أو على الاقل لقلت أهميتها . ولكن المواطن الاشتراكى الجديد ،

الذى تعمل الثورة على خلقه لا يمكن بأى حال أن يظل أميا وجاهلا . وكل جهود تبذل نحو خلق هذا المواطن الاشتراكى الديمقراطى التعاونى لن تجدى فتيلا ، ما دامت الامية المخيفة تطل برأسها ، وتنشر أجنحتها الهائلة البغيضة ، على المواطنين ، فتمنع عنهم نور الشمس ونور الحق ونور العلم واليقين . وكيف يتسنى للجاهل أن يحافظ على حقوقه كما أنه لن يتسنى له المحافظة على مكاسبه من الثورة الاشتراكية ، ولن يستطيع بحق أن يتعاون مع زملائه الاشتراكيين التعاونيين ، بل سيظل آلة يحركها غيره ، فيتيح لهم فرصة استغلاله مرة أخرى وهكذا . اننا لا بد أن نتأكد من أنه سيحسن استغلال الارض التى أصبح مالكا لها ، وانه سيساهم مساهمة فعالة مستنيرة فى القضاء على الآفات الزراعية التى تصيب محصوله ، وتتسرب الى محصول غيره ، وتفتك بانتاج البلاد كلها ، وانه لن يقع فريسة للمرابين والاقطاعيين مرة أخرى ، وانه لن يلعب به أصحاب النفـــوذ من المتسللين الى الجمعيات التعاونية والاتحاد القومى وغيرهم .

فلا يمكن اذن ، فى ظل النظام الاشتراكى الجديد ، أن نلقى بمشـــكلة محو أمية هؤلاء المواطنين جانبا ، أو نؤجلها ، أو نضعها فى المحل الثانى .

ومهما تكن الجهود التى بذلت فى عهد الحكومات السابقة للثورة للقضاء على محو الامية فانها كانت كلها جهودا متناثرة ، يعـــوزها التماسك ، كما يعوزها الاستمرار ، والدفع الثورى .

ولم يكن محو الامية بين الكبار فى النصف الاول من هذا القرن ليحظى برعاية الدولة فلم تكن له خطة مدروسة ، ولا قانون منظم ، ولا احصاءات معبرة ، ولم تزد الصورة عن بضعة أقسام ليلية لتعليم الاميين . وكان بعض تلك الفصول تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، والبعض أقامته هيئات قليلة بدافع الشعور الوطنى ، ولم يكن للمدن حظ من هذا التعليم حينئذ .

ولقد كثرت حينئذ صيحات المواطنين للقضاء على الامية بوجه خاص ولنشر التعليم بوجه عام ، وكانت الجهود موجهة حينئذ للقضاء على ماسمى بالفقر والجهل والمرض . وكانت أول استجابة رسمية للشعور الوطنى العام هى التى تمثلت فى اصدار القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، الذى عدل بالقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ ، والذى يعتبر ساريا حتى اليوم فى موضوع محو الامية . ويتضمن هذا القانون احدى وعشرين مادة . وكان يهدف الى القضاء على الامية فى أقصر وقت . وقد اشترط أن تتحمل المصالح الحكومية والمؤسسات التجارية والصناعية الحرة وبعض ملاك الاطيان عبء تنفيذه بين عمالها ومستخدميها ، بالاضافة الى الاقســـام التى تفتحها الدولة .

ومع ان ذلك القانون بدأ تنفيذه فى ثلاث مدن فقط هى : القــاهرة والجيزة والاسكندرية ، فان الاعتمادات الكبيرة التى وضعت له ــ اذ كانت فى عام ١٩٤٩ على سبيل المثال ٥٧١ ألفا من الجنيهات ــ ذهبت كلها هباء منثورا ، لاسباب كثيرة ، من أهمها أن موضوع محو الامية كله ظل أمرا شكليا ، ولم يأخذ صورة العمل الوطنى الجدى ، الذى كان يجب ان يأخذه وظل بعيدا عن قلوب المواطنين والحكومات ، كما أن الموظفين المنوط بهم تنفيذه لم يخلصوا له ، وقلت رقابتهم عليه . كذلك قلت الرقابة عليهم ، حتى باء المشروع كله بالفشل وضعفت ثقة المواطنين فيه .

وكان من أسباب فشله أيضا استمرار تعطيل مادة من أهم مواده وهى المادة رقم ١٨ التى نصت على ما يلى :

« بعد مضى أربع سنوات من بدء تنفيذ مكافحة الامية فى جهة بالذات بالتطبيق لحكم المادة الخامسة وفى الحدود المبينة فى المادتين الاولى والثانية من هذا القانون لا يقبل الاشخاص الذين لا يحملون اجازة تأدية الامتحان الخاص بمحو الامية فى خدمة الحكومة والمصالح التابعة لها ولا فى المؤسسات والمصانع والمحال التجارية .

كما لا يجوز أن يمنحوا رخصة جديدة أو مجددة بمزاولة حرفة من الحرف التى تتطلب ترخيصا أو أن تقبل منهم عطاءات أو مقاولات لجهة من جهات الحكومة أو المجالس البلدية أو مجالس المديريات أو اية جهة ملتزمة بمرفق عام » . وكان تعطيلها المرة تلو المرة بنــاء على طلب وزارتى الشئون الاجتماعية والداخلية .

وفى رأيى ، أن تعطيل هذه المادة كان من أخطر معوقات محو الامية ، اذ أن هذه المادة وحدها كانت كفيلة ، لو اخذت مأخذ الجد ، بأن يقــوم المواطنون بالسعى لمحو أميتهم طائعين مختارين جريا وراء الرزق ، وتيسيرا لامورهم ، التى تقف هذه المادة شرطا أساسيا دونها فى حالة قعودهم عن محو أميتهم ، ولولا هذا التعطيل لما تعثرت فصول محو الامية فى المــاضى والحاضر بسبب قلة اقبال المواطنين عليها .

ان فصول محو الامية التى تفتحها الدولة تعانى دائما عناء شديدا من قلة اقبــال المواطنين عليها بسبب انصرافهم الى كسب عيشهم أو بسبب عدم اقتناعهم بأهمية التعليم ، أو بسبب ظروف المواصلات ، أو الاحوال الجوية أو بسبب هذه كلها جميعا . ولكن لو كانت هذه المادة أخــذت مأخذ الجد من جميــع وزارات الدولة ومرافقها ومؤسساتها ، وتركت لتأخذ مجراها الطبيعى ، الذى هدف اليه الشارع حين ضمنها هذا القانون لكانت حينئذ حافزا قويا ليسعى المواطنون الى محو أميتهم بكافة الطرق ،

وأولها الاقبال على الفصول الرسمية ، ولقامت المدارس الاهلية أوالخاصة بانشاء الفصول العديدة استجابة لرغبات المواطنين .

أما ما يقال أحيانا من أن الفصول الحالية الرسمية لا تتسع لاستيعاب كل الاميين ، فمردود عليه بان هذه الفصول لا تسخو عليها الدولة ، لقلة ثقتها فيها ، بسبب ما علق فى ذهنها من الخبرات السابقة من قلة اقبال المواطنين ، وبأن المسألة كانت صورية فقط لان المواطنين لم يكونوا ليستفيدوا منها .

ومع أن الصورة العامة لمحو الامية اليوم ، والتى تشرف عليها « الادارة العامة للتربية الاساسية ومحو الامية » قد تغيرت تماما ، وأصبح الاشراف دقيقا ، فان عدم اقبال المواطنين على فصول محو الامية يمثل مشكلة من أهم مشكلات هذه الادارة ، واننا لنرجو أن نوفق فيما بعد فى كلمة أخرى ، الى تفصيل كل معوقات محو الامية .

ولقد كان القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ هو الاول من نوعه فى الجمهورية ، وهو رغم ما به من مآخذ يعتبر صدوره ايذانا ببدء المعركة مع هذه المشكلة العويصة ، مشكلة محو الامية .

فمن المآخذ التى تؤخذ عليه ، أنه فرق بين العنصرين الاساسيين من عناصر المواطنين الا وهما الذكور والاناث ، اذ قرر فى المادة الاولى منه ما يأتى :

تطبق أحكام هذا القانون على كل مصرى من الذكور تزيد سنه على اثنتى عشرة سنة ولا تتجاوز الخامسة والاربعين ولم يكن ملما بالقراءة والكتابة .

ويجوز بقرار من وزير الشئون الاجتماعية تطبيق أحكامه على الاناث من المصريات اللاتى تزيد سنهن على الثانية عشرة ولا تتجاوز الخامسة عشرة على شرط أن تعلم الفتيات على حدة وان يقوم بتعليمهن اناث فقط . فبذلك يكون قد قصر الاجبار على الذكور ، أما محو امية البنات فجعله جوازا مع الاقتصار على شريحة ضيقة منهن .

ولعل هذه المادة كانت تمثل روح التقاليد فى ذلك الوقت أو لعلها كانت تمثل الرغبة فى عدم اثارة المتاعب فى سبيل صدور القانون ، فأخذت بالاسهل حتى لايتضجر المواطنون لا سيما فى الريف ، من الزام بناتهم بالالتحاق بالمدارس ضد ما نشأوا فيه من تقاليد . ومهما يكن من أمر تلك العوامل التى دفعت المشرع الى صياغة تلك المادة على هذا النحو فليس اليوم فى مصر من يقول بتخلف الاناث عن الذكور فى ميدان التعليم ،

ولو أن نسبة الامية بينهن لا تزال أعلى بكثير منها بين الذكور . ولقد روعيت هذه النقطة فى القانون الجديد (الذى هو تحت الاصدار) فسوى بين الذكور والاناث على اختلاف أعمارهم .

ومما يؤخذ أيضا على ذلك القانون انه حين تكلم عن « مكافحة الامية » كان يعنى فعلا مكافحة الامية لا أكثر ولا أقل ، اذ فرض على الاميين الذين يخضعون لاحكامه « تعلم القراءة والكتابة والمبادىء العامة للدين ومبادىء علم الحساب والمقاييس والموازين والمكاييل والنقود المستعملة فى المملكة المصرية مع قسط مناسب من الثقافة العامة » فهو بذلك قصر التعليم على الحد الادنى أو حد الكفاف ، وهو حد لا يسمن ولا يغنى من جوع ، ولا ينشىء المواطن على الاطلاق .

كذلك لم تكن المدة المعينة للدراسة فى هذا القانون كافية ، اذ اقتصرت على تسعة أشهر ، على أن تكون الدراسة لمدة خمسة أيام على الاكثر فى الاسبوع ، ولمدة ساعتين فى اليوم . وهذا دليل جديد على الروح التى أملت ذلك القانون ، وهى اعطاء أقل نصيب ممكن من التعليم للمواطنين . وفى رأيى أن هذا النصيب غير كاف على الاطلاق اذ أنه لا يصل بالامى الى الدرجة الكافية من التعليم التى تجعله يتذوق لذة الثقافة والعلم ، فسرعان ما يقلب ظهره للكتاب ، فضلا عن ان قصر تلك المدة يجعل حلول النسيان أمرا سهلا ، بل قل أمرا مؤكدا ، فان المتعلم ، حتى لو طالت المدة عن ذلك ، فى حاجة الى متابعة التعلم والتثقف والقراءة والكتابة فى شتى الكتب والصحف ان شئنا ان نحافظ على ما حصله .

ومما لا جدال فيه أن هذا القدر الادنى من العلم ، أو بالاحرى قشور العلم ، لا يكفى اليوم للمواطن الاشتراكى الذى تحدثنا عنه ، فهو ليس بحاجة الى القراءة والكتابة والمكاييل والموازين فحسب ، كما نص القانون القديم ، ولكنه فى حاجة لان يكون مواطنا مستنيرا بكل معانى الوطنية المستنيرة ، فهو بعد احاطته بالاساسيات من القراءة والكتابة والحساب لابد له من معرفة ظروف وطنه التى يعيش فيها ، من سياسية وقومية واجتماعية ، فانه يعيش فى ثورة ، والثورة معناها تغير وتحول . فلا بد له من معرفة أهداف هذا التحول ، وأساليب الانتقال من القديم الى الحديث ، حتى يستطيع أن يساهم هو أيضا فى ذلك التحول الذى هو عضو فيه ، بل انه شريك أساسى فيه . وليس من سبيل الى النجاح فى هذا التحول مالم يكن المواطن عنصرا هاما من عناصره . ولقد سبق أن أشرنا الى ذلك فى صدر هذه الكلمة ، ولن نألو جهدا فى ايضاح أهمية تعليم وتثقيف ذلك المواطن وتبصيره بحاضره ومستقبله ، بالاضافة الى ماضيه .

ان موضوع محو الامية لا يمكن بأى حال أن يؤخذ على أنه موضوع اضافى أو حدث جزئى ففى رأيى أن محو الامية موضوع الساعة . ولن ينجح الى مدى بعيد اذا ما اقتصر أمره على الدولة وحدها ، بل يجب أن تعمل جميع الهيئات العامة ، من حكومية وشبه حكومية ، على الاخذ بناصره ، وكذلك الافراد ، لا على أنه مشكلة فحسب ، بل على أنه خطر أو طوفان يجب اتقاء شره ، والعمل على درئه فى أسرع وقت ممكن .

وليست القومية فقط هى ما يجب تبصير المواطن به ، بل هناك أيضا كل ما ينفعه فى دينه ودنياه ، أى فى عمله وعلاقاته ، فى اجتماعياته واقتصادياته . ولن يتسع المجال هنا لتفصيل نواحى الثقافة العامة التى ينبغى تحصين مواطن اليوم بها . ولكن يكفى أن نقول ان محو الامية فحسب قد أصبح لفظا ممجوجا لا يتفق وروح العصر ، ولذا فان القانون الجديد الذى أعدته وزارة التربية والتعليم لن يصدر باسم « مكافحة الامية » وانما سيكون معنونا باسم « قانون التربية الاساسية ومحو الامية » . وهو اسم ذو دلالة على ما حدث فى الاذهان من تطور فى الفكرة نحو هذا المواطن الجديد ، وما يدور فى تفكير المشرفين على التعليم من آمال نحو الوطن الاشتراكى الديمقراطى التعاونى .

فالتربية الاساسية كما يفهم من مدلولها تربية واسعة المعنى وليست مجرد محو أمية قرائية وكتابية ، وهى ادسم وأكثر نفعا وفاعلية فى المجتمع ولنا عود ان شاء الله فى كلمة قادمة لشرح مدلولها وأساليبها وأهدافها .

ومع أننا قد أخذنا على القانون ١١٠ لسنة ١٩٤٤ بضع نقط تكلمنا عنها ، الا أنه يجب علينا الا ننسى فى غمرة الحماس مزاياه . فلقد كان هذا القانون فى مجموعه كفيلا بالقضاء على الامية لحد كبير لو أنه كما قلنا ، أخذ مأخذ الجد من الجميع ، وأحسن تنفيذه بمعرفة القائمين بالتنفيذ . وكذلك لو كانت الاعتمادات المخصصة لمحو الامية كافية . فلقد رسم ذلك القانون الكثير من الخطوط التى لو نفذت لادت الى نجاح لا بأس به . فمثلا أوجب (فى المادة السادسة) على مأمورى المراكز والاقسام والعمد ان يقيدوا فى سجل خاص أسماء الاميين فى دائرة اختصاصهم ، وذلك فى خلال ثلاثين يوما من تاريخ العمل بهذا القانون ، مع بيان سنهم وصناعتهم ومحل اقامتهم . كما أوجب عليهم أن يقيدوا فى السجل المذكور وفى الموعد المتقدم ذكره ، ما يوجد فى دائرة اختصاصهم من معاهد للتعليم عامة أو خاصة أو أمكنة صالحة للدراسة . فالواضح من نص هذه المادة اذن ان المشرع كان يهدف الى عمل حملة عامة ، يحصر فيها الدارسون وتحصر فيها الاماكن الصالحة للدراسة . وتكون بذلك مشكلتان من أهم مشكلات محو الامية قد حلتا فى نظر واضع هذه المادة . ثم اثبتت التجربة ان المشكلة الاولى ،

وهى حصر أسماء الدارسين لم تحل حتى الآن ، اذ كثيرا ما شكا الينا مفتشو محو الامية بالمناطق التعليمية من أن تلك السجلات غير موجودة ، ولذا فهم يلاقون صعوبات جمة فى الوصـــول الى الدارسين لالزامهم بالحضور والتعلم .

الا أن المشكلة الثانية ، وهى دور الدراسة الصالحة لعقد فصول محو الامية ، لم نصطدم بها حتى الآن . لا لانها أمر يسير أو غير هام ، بل لان الميزانية (١) المتناقصة المخصصة لمحو الامية كل عام لا تكفى لعدد من الاميين يملا دور الدراسة الحالية ، اى المدارس النظامية فالدارسون الآن دون ما تستوعب هذه المدارس بكثير . ولكن لو زيدت الميزانية الى الحد الذى يتكفل بجميع الاميين فى أنحاء الجمهورية ، لوجدنا أن هذه المشـكلة التى لا تعدو حجم الطفل الرضيع المريض ، قد انتفضت فجأة واصبحت كالمارد الجبار ، ولما كفتنا جميع دور الدراسة الابتدائية والاعـــدادية والثانوية والفنية القائمة الآن . وكأن المشرع قد استعد لهذه الازمة ففصل اماكن الدراسة فيما يلى (المادة ٨) :

تؤدى الدراسة فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ، حكومية او حرة . عدا معاهد التعليم العالى فاذا لم تتسع تلك المعاهد لاغراض الدراسة جاز أن تؤدى فى الامكنة الآتية :

١ ـ دور العبادة .
٢ ـ دور الحكومة العامة .
٣ ـ قاعات الاجتماعات والمحاضرات .
٤ ـ الاماكن التى يقدمها اصحابها وتكون صالحة لهذا الغرض .

فاذا تعذر وجود أمكنة صالحة للتدريس جاز أن يكون التعليم فى الهواء الطلق مع مراعاة فصول السنة واسباب الوقاية الوقتية من تقلبـــات الجو .

ويجب على اصحاب ومستغلى قاعات الاجتماعات والمحاضرات التى يصدر قرار من وزير الشئون الاجتماعية (عدلت الى وزير المعـــارف) بتخصيصها لاغراض مكافحة الاميـــة ، أن يضعوها تحت تصرف وزارة الشئون الاجتماعية (عدلت الى وزارة المعارف) لهذا الغرض فى الاوقات التى تكون فيها خالية وبدون أجر .

---

(١) انظر الاحصاء المرفق .

بيان اجمالى
عن أقسام محو الامية ونتائج الامتحانات منذ بدء المشروع عام ١٩٤٥ الى الآن

السنة الدراسية	المقيدون: نظام السنتين	المقيدون: نظام السنة	جملة الدارسين	المؤهلون للامتحان	الحاضرون فى الامتحان	الناجحون	نسبة النجاح	عدد الأقسام	عدد الفصول	الرؤساء والملمون	الميزانية
١٩٤٦/٩٤٥	٢٣٨٤١		٢٣٨٤١	٣٨٦٩	٣٥٢٢	٢٢٥٧	٪٦٣,٩	١٥٣	٧٥١	١٠٣٣	٢٠٠,٠٠٠
١٩٤٧/٩٤٦	٢٩١١١٩		٢٩١١١٩	٤١٦٥	٤١٦٥	٢١٧٠	٪٥٢,١		٤١ ١		٢٣٨,٠٠٠
١٩٤٨/٩٤٧	٣٩٧٥٥٦		٣٩٧٥٥٦	٧٨٥٥٥	٦٧٦٣٣	٥٧٢٩٧	٪٨٤,٧	٣٣١٢	١٠٦٩٥	١٢٩٧٩	٣٤٨,٠٠٠
١٤٤٩/٩٤٨	٤٧٨٣٦٣		٤٧٨٣٦٣	١٢٥٧٨٥	١٠٩٨٧٦	٩٥٦١٥	٪٨٧,٠	٣٨٠٩	١١٩٥٦	١٥٠٥٤	٥٠٠,٠٠٠
١٩٥٠/٩٤٩	٥٠٨٥٤١		٥٠٨٥٤١	١٥٢٦٦٦	١٣٦٠٤٨	١١٩٩٣١	٪٨٨,٢	٤٣٠١	١٣٣٣١	١٥٦٧٤	٥٧١,٢٦٣
١٩٥١/٢٥٠	٤٠٨٦٠٥		٤٠٨٦٠٥	١٤٧٩٠٢	١٢٢٦٦٠	١١١٣٢٧	٪٩٠,٨	٣٢٩٢	٩٩١٨	١٠٩٤٩	٥٩٢,٢٠٠
	تجربة صغار السن	كبار السن									
١٩٥٢/٩٥١	٣٩٠١٢	٤١٠٦٥٠	٤٤٩٦٦٢	٣١٩٧٧٧	٢٦٠٦٥٢	٢٤٠٢١٧	٪٩٢,٥	٣٩٤٩	١٥٦٥٩		٤٩٢,٩٠٠
١٩٥٣/٩٥٢	٤٧٤٤٧	١٠٣٢٢٦	١٥٠٦٧٣	١٠١٠٢٨	٧٦٢٥٨	٤٨٠٨٩	٪٦٣,١	١٤٨٥	٣٤٣٦	٣٩٧١	٢٠٠,٠٠٠
١٩٥٤/٩٥٣	٢٧٤٢٧	٨٣٧٤١	١١٥١٦٨	٩٩١١١	٨٣٦٢٢	٥٢٥٩٣	٪٦٣,٧	١٢٨٩	٢٦٣٧	٢٨٣٠	٩٠,٩٠٠
٩٥٥/٩٥٤	٧٩٨٣	٦٥٣٣٦	٧٣٣١٩	٥٦٢٦٩	٤٢٩٤٤	٢٤٤٩٦	٪٥٧	٩٢٤	١٧٢٠	١٩٩٢	٦٥,٧٠٠
١٩٥٦/٩٥٥		٥٣٠٠٨	٦٢٠٠٨	٦٢١١٨	٤٦٤٨٤	٢٤٠٦١	٪٥١,١	٧٠٨	١٦٨٦	٢٠٢٥	٦٥,٥٠٠
١٩ ٧/٩٥٦		٤٩٩٠٦	٤٩٩٠٦	٥٠٧٩٢	٣٨٨١٨	٢٨٥١٩	٪٧٣,٥	٥٥٨	١٣٤٤	١٥٩٦	٦٥,٥٠٠
١٩٥٨/٩٥٧		٤٨٧٩٦	٤٨٧٩٦	٤٧٨٠٩	٣٨٢٩٥	٢٤٧٤٠	٪٦٠,٥	٥٦٣	١٣١٦	١٥٧٨	٥٠,٠٠٠
١٩٥٩/٩٥٨		٥٥٠١٧	٥٥٠١٧	٥٤٧١٥	٤٢٠٣٥	٣١٠٩٦	٪٧٢	٥٦٩	١٥٣٣	١٨٨٣	٥٠,٠٠٠
١٩٦ /٩٥٩		٥٨٥٤٠	٥٨٥٤٠	٥٨٩٣٩	٤٥٩٧٩	٣٤٢٠٢	٪٧٤,٣	٦١٥	١٩٢٤	٢٠٣٠	٥٠,٠٠٠
١٩٦١/٩٦٠		٥٦٠٩٦	٥٦٠٩٦	٥٦٧٦٦	٤٤١٠٧	٢٩٥٤٣	٪٦٦,٩	٦٠٧	١٥٦٢	١٩٦٠	٤٦,٠٠٠
١٩٦٢/٩٦١		٥٣٠٦٤	٥٣ ٦٤					٦١٨	١٤٩٣	١٧٧٦	٤٦,٠٠٠

ويتضح مرة أخرى ، من ثنايا تلك المادة كيف أن المشرع لم يكن على استعداد لترك عقبة ما فى سبيل القضاء على الامية .

ولكن يلاحظ أن القانون المذكور فى نصه وروحه كان مشروعا حكوميا يلقى العبء كله على الدولة ، ويكلف الشركات وأصحاب الاطيان تكليفا بتعليم الاميين الذين فى نطاق عملهم . الا ان فلسفة اليوم فى محو الامية ترمى فى مجموعها الى اشتراك الشعب بجميع هيئاته ، شبه الحكومية والاهلية وكذلك الافراد بتحمل العبء مع الدولة ، كما ان نصيب الحكومة المركزية فى الاضطلاع بالمشروع أصبح موزعا على المحافظات سواء عن طريق الميزانية أم عن طريق التنفيذ ، ولذا نجد أن هيئات هامة قد اخذت تدرس الفكرة والتنفيذ ، وبعضها صادق فى تفكيره وتنفيذه ، وبعضها لا يقصد الا الدعاية . ولن نحاول الآن أن نستبق الحوادث فنحكم مقدما بالنجاح او الفشل فالافضل انتظار حكم الايام ، وعلينا أن نشجع كل صادق امين .

ان أزمة عدم الثقة التى كانت تعانى منها مشروعات محو الامية قد انتهت واصبحت أقسام محو الامية الآن فى أيد امينة بالمناطق التعليمية . وتقوم الادارة العامة للتربية الاساسية ومحو الامية ، وهى الجهاز المختص فى وزارة التربية والتعليم ، بدور التخطيط والمتابعة لما تقوم به المحافظات طبقا لقانون الادارة المحلية ونظام اللامركزية . ولقد اثبتت التقارير والاحصاءات أن النظام القائم الآن فى محو الامية قد تمكن من ضغط تكاليف التعليم للاميين الى أقل قدر ممكن ، اذ لا تعدو تكاليف الدارس الواحد الجنيه بل تقل عنه بقليل .

واننا لا نشك فى أن مشكلة الامية لن تظل مشكلة الى عهد طويل فى عهد الثورة المباركة وذلك بفضل اخلاص زعمائها وقادتها ورجال الفكر فيها .

* * *

حقوق الإنسان فى العملية التربوية

للدكتور محمد الهادى عفيفى
المدرس بكلية التربية

نعرف أن حقوق الانسان ليست جديدة على الانسان نفسه ، فى أى زمان أو مكان . فقد كانت ، ومازالت ، هدفه فى الحياة : من أجل تحقيقها ابتكر الآلات والادوات لينعم بخيرات بيئته ، وأقام الانظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ليحسن تنظيم علاقاته مع اخوانه من بنى الانسان ، وكافح فى سبيل القيم الروحية والدينية ليرتفع بحياته الاجتماعية ويقيمها على أسس تحقق له ولغيره النمو والتكامل ، وقام بثورات وحركات اصلاحية ليستخلص ماحرم منها ، وليصحح ماشوه منها كذلك .

وقد تختلف قصة الانسان فى كفاحه من أجل حقوقه وحرياته من قطر الى قطر ومن مجتمع الى آخر ، غير أنها تتفق فى مضمونها : ففيها نجد أخبار معارك كبرى دارت لتأكيد حق الفرد فى التعبير والعبادة والاجتماع فى حرية ، وفيها سجل طويل يعبر عن صراعه من أجل اثبات حقوقه السياسية ، وفيها أنباء أحداث دامية لتأكيد حقه فى مستوى معيشة يليق بانسانيته ، ويوفر له الامن والطمأنينة فى معاشه .

غير أن الجديد فى الامر فى هذا المجال ، هو ظهور الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى منتصف القرن العشرين . ولعل وجه الجدة بالنسبة لهذه الوثيقة ، هو اجماع عدد كبير من الدول – هى الدول الاعضاء فى الامم المتحدة والتى بلغت ثمانى وأربعين دولة عام ١٩٤٨ على ضرورته واصداره باسم الانسان فى كل مكان ليكون مثلا أعلى ينبغى لجميع الدول والشعوب أن تسعى الى تحقيقه بالنسبة لها ، وفى علاقات بعضها مع بعض . ولهذا اعلنت هذه الدول أن الاعلان العالمى لحقوق الانسان يعتبر :

« ... المستوى المشترك الذى ينبغى أن تستهدفه كافة الشعوب والامم حتى يسعى كل فرد وهيئة فى المجتمع ، واضعين على الدوام هذا الاعلان نصب أعينهم ، والى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات عن طريق التعليم والتربية ، واتخاذ اجراءات مطردة ، قومية وعالمية ، لضمان الاعتراف بها ومراعاتها بصورة عالمية فعالة بين الدول الاعضاء ذاتها وشعوب البقاع الخاضعة لسلطانها » .

وبذلك وضع الاعلان حقوق الانسان واعتبرها مستويات ومثل عليا ،

لاتخص دولة بعينها أو جماعة بعينها ، وانما تخص كل فرد في العالم باعتباره انسانا . اذ أعلنت الامم المتحدة عند اصدار هذا الاعلان ، أن الناس لهم هذه الحقوق ، لا باعتبارهم مسلمين أو مسيحيين أو بوذيين ، ولا باعتبارهم افريقيين أو أسيويين أو أوربيين ، وانما باعتبارهم آدميين ، ينبغي أن يتاح لكل منهم الفرصة كاملة ليعيش حياة اجتماعية سعيدة .

ولهذا نص على نوعين من الحقوق :

أولهما : تلك الحقوق التقليدية المعروفة ، مثل حق الفرد في الحياة والحرية والامن ، وحقه في المحاكمة العادلة اذا ما وجهت اليه أية تهمة ، وحقه في أن يعتبر بريئا حتى تثبت ادانته مع احتفاظه بجميع الضمانات للدفاع عن نفسه ، وحقه في أن يحميه القانون من أي تدخل في حياته الخاصة أو أسرته أو مسكنه أو مراسلاته مما يمس شرفه وسمعته ، وحقه في التزوج وتأسيس أسرة اذا ما بلغ سن الزواج ، وحقه في حرية التفكير والضمير والدين ، وحقه في الاشتراك في ادارة الشئون العامة لبلاده اما مباشرة أو بوساطة ممثلين يختارون اختيارا حرا ، وحقه في التمتع بكافة الحقوق والحريات الاخرى الواردة في الاعلان دون تمييز أو تفرقة بسبب الجنس أو اللون أو الدين أو الثروة ودون أية تفرقة بين الرجال والنساء .

وثانيهما : تلك الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الحديثة ، مثل حقه في التعليم والعمل والامن الاجتماعي ، والتمتع بأسباب الصحة ، والمشاركة في الحياة الثقافية والاستمتاع بها ، والراحة ، وحقه في أوقات الفراغ ، وحد معقول لساعات العمل وفي عطلات دورية بأجر .

ثم انه أتبع هذه الحقوق وربطها بواجبات على الافراد التزامها حيث أنه لاحقوق من غير واجبات . فأكد أن الفرد ينبغي أن يخضع في ممارسة حقوقه وحرياته لتلك القيود التي يقررها القانون لضمان تقديره حقوق غيره واحترامها ، ولتحقيق مطالب النظام العام والمصلحة العامة والاخلاق ، وتحقيق الديمقراطية السليمة .

التربية بين المثل الاعلى والواقع

وقد أدرك كل من صدق على الاعلان أن فاعليته تتوقف على تمسك الدول بمواده ، غير أن الاعلان نفسه قد أكد أهمية التربية كوسيلة لتنميته ، وتدعيمه ، فنص في المادة السادسة والعشرين على أن التربية يجب أن تهدف الى انماء شخصية الانسان انماء كاملا ، والى تعزيز احترام الانسان والحريات الاساسية ، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية ، والى

زيادة مجهود الامم المتحدة لحفظ السلام . وقد يبدو أن المدرسة تستطيع القيام بهذا الدور على مستويات ثلاثة :

– فتعمل فى نطاقها على تنظيم علاقاتها فى صورة تحقق للاطفال والشباب ممارسة الكثير مما ورد فى الاعلان من حقوق .

– وتعمل على تعميق هذه الحقوق وما يرتبط بها من واجبات فى تفاعلاتها مع البيئة التى هى جزء منها ، بما فيها من أفراد ومؤسسات .

– وتعمل على تعريف الاطفال والشباب بحقوق الشعوب فى الحياة والحرية وتنمية الاتجاهات السليمة لديهم ازاء هذه الشعوب ، مما يكون أساسا لتفاهم عالمى سليم .

غير أن المدرسة تعمل دائما فى مجتمع معين ، يعيش فى زمان ومكان معينين ، وتنظر الى ما ينبغى أن يكون فى ضوء ظروف هذا المجتمع وظروف حقيقية نحو اختيار الاتجاهات والقيم التى تكون عليها المواطنة ، واختيار نوع المادة والطريقة التى تحقق هذه الاتجاهات والقيم فى سلوك المواطن .

ولهذا فانه اذا كانت أهداف المدرسة تنمية الاتجاهات والقيم التى تعبر عنها حقوق الانسان فان مسئولياتها الخلقية والاجتماعية تحتم عليها تفسير هذه الحقوق فى ضوء ظروف المجتمع الذى يعيش فيها المتعلمون ، وفى ضوء ظروف العالم الذى يتأثر هذا المجتمع بما فيه من عوامل وتيارات .

ففعل المدرسة لا يمكن أن يقتصر على حقوق الانسان باعتبارها مثلا عليا ، أو مستويات رفيعة على التلاميذ ترديدها وحفظها ،وانما ينبغى أن ينصب على معانى هذه الحقوق بالنسبة لهم باعتبارهم مواطنين فى مجتمع معين ، والا كان تدريس حقوق الانسان وسيلة لاستئناس المواطنين الناشئين ، وتعميتهم وافقادهم ما لهذه الحقوق من معانى اجرائية وقوة ايجابية فى سلوكهم وحياة مجتمعهم وفى علاقة مجتمعهم بالمجتمعات الاخرى .

فتقديم حقوق الانسان لتلاميذنا ، كما ورد فى الاعلان ، أو ممارستهم لها ، ينبغى أن **تبدأ من استراتيجية اجتماعية ومنظور اجتماعى قومى :** تحدده ظروف مجتمعنا واتجاهاته وحاجاته ، والمتناقضات المختلفة التى تحيط بنا .

– فنحن مجتمع عانى من عوامل الاستعمار والاستبداد والاستغلال قرونا طويلة ، وما زلنا نناهض كل هذه العوامل ، بجهودنا وتعاوننا مع شعوب أخرى رزحت تحت هذه العوامل نفسها .

— ونحن مجتمع وقع فريسة التخلف الاقتصادى والاجتماعى ، بفعل هذه العوامل فانخفضت مستويات معيشتنا ، وتعددت اشكال الاستغلال فى بلادنا .

— ونحن مجتمع تجمعت عليـــه الدول الطامعة من كل جانب حتى اقتطعت أجزاء من وطننا الكبير ، وسلبتها ، واعطتهـــا لغيرنا دون ســند من التاريخ والاخلاق .

— ومن ناحية أخرى فنحن مجتمع يثور على كل عوامل الانفصـــالية وكل مظاهر الاستعمار والاستغلال باستجماع قواه وتجـديد قوميته ، واعادة تماسكه ليقوم بدوره التاريخى فى بناء حضارة انسانية جديدة ، تؤمن بحقوق الانسـان والتفاهم بين الشعوب على أساس من العـــدل والاحترام .

وتشاركنا فى ذلك امم وشعوب نفضت عن نفسها قيود الماضى ، بما تجمع حولها من استعمار واستغلال . ونعمـــل معها على نصرة حقــوق الانسـان ، وترجمتها فى حياة الفرد وحياة الشعوب كلها .

ويعظم دورنا ودور هذه الشعوب فى افريقيا وآسيا ، فى هذا العصر الذى مزقته المتناقضات وعوامل الانانية ، والصراع المذهبى . فعـــالمنا يتنازعه معسكران كبيران وأيديولوجيتان مختلفتان. وتزداد بينهما الحرب الباردة يوما بعد يوم ، وتتعدد فيها أساليب الدعاية الخداعة .

وفى هذا العصر كذلك يزداد سلطان العلم والتطبيق العلمى ، ويوجه الى ميادين هى وبال على الانسـانية كلها ، فى حين تشكو ملايين من الافراد فى جهات مختلفة من العالم الجوع والفقر والجهل والمرض .

وفى ضوء هذا المنظور القومى والعالمى ينبغى أن تتضح النظـــرة الى حقوق الانسـان ، كما ينبغى أن يكون تفسيرها لاطفالنا وشبابنا :

— فهل يعنى التسـامح ، تعليم الاطفال والشباب التهاون مع أعدائنا والطامعين فى بلادنا ، والمعتدين على حقوقنا وحقوق غيرنا ؟

— هل تنيمة التفاهم والصداقة بين الشعوب والدول يعنى تعليمهم معنى التفاهم من وجهة نظر الدول الكبرى التى تستبد بقوة العلم ، والتى تستغله فى زيادة وسائل القتال والحرب أم من وجهة نظر الشعوب التى حرمت من استقلالها ومن المعيشة الكريمة والتى عليها أن تناضل من اجل حرياتها وحقوقها ؟

ـ هل تعليم الاطفال والشباب معنى الاخاء والمساواة يعنى تجاهل سيادة بعض الشعوب على بعض ، وتمسك بعضها بسياسة سيادة لون على لون وسيادة عنصر على عنصر ؟

ـ هل احترام كرامة الانسان تعنى انقسام العالم الى دول مترفة غنية ، ودول فقيرة ضعيفة متخلفة ؟

ـ هل تقدير حريات الانسان حرمان نحو نصف سكان العالم من فرصة التعليم والتمتع بمستوى صحى واجتماعى يليق بكرامة الانسان ؟

ـ هل تقدير حريات الانسان وحقوقه فى كل مكان يعنى استبداد بعض الدول بالسلطة والنفوذ وتكديسها الاسلحة ، والسباق من أجل المزيد منها ، ثم محاولاتها للاتفاق فيما بينها فى الوقت الذى تحرم فيه شعوب من حقها فى تقرير مصيرها السياسى والاقتصادى والثقافى ؟

ـ هل اقامة سلام قوامه العدل والفرص بين الشعوب يعنى سيادة ثقافة على ثقافة ، أو عنصر على عنصر ؟

ان معالجة هذه القضايا وغيرها تتطلب النظر اليها من مدخلنا القومى ومن زاوية مشكلاتنا القومية والعالمية :

ـ فنحن نعمل على اعادة تنظيم اقتصادياتنا على أسس جديدة حتى يجد كل فرد فرصة فى العمل والتعليم والصحة ، ونناهض كل من يسعى الى تعطيل هذه الآمال .

ـ ونعمل على تحرير ثقافتنا مما أصابها من قشور وانفصاليات ، واعتبار الفرد قوة ايجابية فى تنميتها وتوسيع قاعدتها على أساس من الانساق والتكامل .

ـ ونعمل على تعبئة جهودنا لمقابلة قوى الاستعمار التى ما زالت تهدد أقطار الوطن العربى .

ـ ونعمل على تدعيم كياننا القومى لمواجهة خطر الصهيونية وما تقوم عليه من تعصب دينى وعنصرى .

ـ ونعمل من أجل تعميق شعورنا القومى وتحريره من المؤثرات المعطلة التى تحاول دفعنا الى الوراء فى عصر تزداد فيه قوى التغير وعوامله .

ومعنى هذا كله أن معالجة حقوق الانسان سواء أكانت عن طريق الدراسة المباشرة أو فى ثنايا المواد الدراسية المختلفة ـ ينبغى أن ترتكز على تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها فى مواطن معين يستطيع مواجهة مطالب الحياة فى مجتمعنا الجديد ويعمل على تنمية اتجاهاته .

ـ فيفهم حقوقه وواجباته كمواطن فى مجتمع عربى ، تتوقف نهضته

وتقدمه على تزويد نفسه بالمهارات الفنية والعملية ليقوم بدوره فى رفع مستوى معيشته وزيادة انتاج بلده .

ــ الا يمالىء أعداء العروبة أو يترخص فى وضع أصابعه عليهم واظهار نواياهم ، فيدرك المدرس أن تجنب ذلك بتدريس مجرد بعيد عن الاطار القومى الذى يعيش فيـــه الناشئة ، غش لا يليق بمرب ، ولا يتفق مع خلق مهنته .

ــ أن يدرك المواطن العربى أن الوعى بحقوق الانسان والعمل من أجلها ليس معناه أن يستوى الاصدقاء والاعداء وأنه لا يميز أحداً من أحد. ويدرك المدرس أيضا أن هذا ضد الحق وضد الموضوعية وضد التربيـــة الصحيحة .

ــ أن يدرك المواطن أن واقع الثقافة العربية يبرز اتجاهها الانسانى . فلم تكرم أمة الاجانب فيها كما أكرمتهم أمة العرب قديما وحديثا . ولم تمارس أمة التسامح كما مارسته أمة العرب فى جميع أقطارها ، ففيها أصحاب الديانات المختلفة والالوان المختلفة ، ومع ذلك فانهم يعيشـــون أخوة ومواطنين على أساس من المحبة والتقدير .

ــ أن يتحمس ــ على أساس من الاقتناع والدراسة ــ للمثل العليـــا التى يتضمنها الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، ويدرك أن هجــومنا على غيرنا من الشعوب انما مرده رغبتنا فى تصحيح هذه المثل ، وتخليصهـــا مما أحاطها من قيود ومسخ .

بعض الاسس والاساليب لمعالجة حقوق الانسان فى المدرسة

ومن هذه الزوايا ينبغى أن تكون نظرتنا الى حقوق الانسان وتفسيرها لاطفالنا وشبابنا وممارستهم لها كذلك . وعلى هذا النحو أيضا يبدأ تعليمها فى أولى مراحل التعليم ويستمر فى مراحله التالية على أساس أن العادات والاتجاهات التى تتكون فى الصغر يكون لها أعمق الاثر فى حياة الفرد فى الكبر . بل يمكن أن يبدأ تعليم الطفل حقوقه وواجباته فى المنزل بتوجيـــه واشراف الوالدين ، وذلك بتعويده آداب السلوك وتهذيب علاقاته باخوانه وبأقرانه .

وليس الغرض من تدريس حقوق الانسان ، أن يستظهر التلاميـــذ المواد التى يشتمل عليها الاعلان ، وانما المعول عليه فى تدريسها هو مدى ما توفره المدرسة من المواقف الطبيعية والفرص التعليمية التى يمارس فيها التلاميذ حقوقهم وواجباتهم عمليا فى المدرسة ، ومدى ما تحدثه هذه الخبرات الملموسة من التغيير فى اتجاهات التلاميذ وفى سلوكهم . وتتوقف تنمية احترام الحق وأداء الواجب الى حد كبير على الروح التى تســـود المدرسة والطريقة التى يعامل بها التلميذ فى المدرسة حيث أن اختيـــار

الطريقة يتضمن اختيار قيم معينة واتجاهات معينة تتضح فى سلوك الفرد نحو نفسه ونحو الآخرين .

ولهذا فان التوجيه لعملية التربية فى المدرسة تحتم النظر الى حقوق الانسان فيها فى ضوء اختيار المادة والطريقة التى يتعلم بهما التلاميذ . وفيما يلى بعض الاعتبارات التى ينبغى مراعاتها فى عمل المدرسة من أجل تنمية الوعى بحقوق الانسان وممارستها .

١ ـ تفسير المعرفة والاختيار منها :

من المسلم به أن المعرفة تعتبر قوة وطاقة كبرى للتغيير والتجديد فى سلوك الافراد والجماعات . وقد اقترن مفهوم التربية ، والتربيةالمدرسية على وجه الخصوص ، منذ القدم بأهمية المعـــرفة . وساد الاعتقاد بأن الوعى بالحقائق العلمية الخاصةبالفروق الاجتماعيةوالثقافية بينالجماعات يؤدى الى تحسن العلاقات بينهـــا ، وأن المعرفة عن الطبيعة الانسانية الفردية والاجتماعية تؤدى الى فهم السلوك الانسانى ، وان التعرف على أسباب التوتر بين الجماعات ومصادره وعوامله ومظاهره سوف يقلل من أحداث التوترات التالية التى قد تنجم فى المستقبل ، وان الالمام بتاريخ الجماعات الاخرى وثقافتها ومشكلاتها ومبرراتها سوف يؤدى الى ازدياد قبول ما بين هذه الجماعات من فروق واختلاف على انها مظاهر طبيعيـة عادية .

وقد تأخذ المدرسة بهـــذا كله ، فتزود الاطفال والشباب والكبار بحقائق عن الاجناس المختلفة ، والثقافات المختلفة . وقد تستمد هـذه الحقائق من نتائج ونظريات علم الاجنـاس . فيدرس الاطفـال والشباب حياة الامم والشعوب المختلفة بدراسة آدابها وتاريخها ، ومشكلاتهاوطبيعة بلادها ، وطرق معيشتها وأنظمتها وحقوق الافراد فيها وواجباتهم . وقد يدرسون هذه الامم والشعوب لا على أنها غريبة عنا وانما على انها مجموعة من البشر ، يعيشون كما يعيش ويصنعون مدنيات وحضارات كما نقوم نحن بصنعها .

ولكن على الرغم من أهمية المعرفة فى التعليم فان قوتها تتوقف على تأثيرها فى اتجاهات المواطنين الناشئين . ولا يمكن أن يتضح تأثيرها الا بتفسيرها فى ضوء ما يشعر بها هؤلاء الناشئون من مشـكلات وحاجات وقضايا . وهنا تكون مسئولية المدرسين والمربين فيـــدركون أن انواع المعرفة المختلفة ليست متساوية فى قيمتهـــا التربوية ، وانه ينبغى أن يختاروا منها فى ضوء الاطار القومى الذى يعملون فيـه ومن اجله ، ثم يفسروا ما يختاورنه حتى يصبح ذا معنى ومغزى عند المتعلمين .

فتدريس حقوق الانسان وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات وموضوعات ، وما تقوم عليه من حقائق ، يتطلب نوعا معينا من الاختيار والتفسير حيث أن النظرة الى الحقائق والتفسيرات تختلف من مجتمع الى مجتمع .

فقد ينظر التلاميذ فى بعض الدول الاوربية الى أننا عند ما نطالب بحقوقنا فى مستوى معيشى لائق : ورغبتنا فى استخدام العلم لاستثمار مواردنا ، اننا نأخذ منهم أكثر مما نعطى . غير أنه ينبغى أن توضع القضية موضعا آخر ، فينظرون الى الحضارة الانسانية على أنها شركة بين الناس جميعا ، وأن الحقوق لا تتجزأ وأن الاوربيين لم ينفردوا باقامة هذه الحضارة أو الحصول على حقوقهم فى الاستقلال والحرية والتمتع بفرص التعليم والصحة ، وانما نطالب الآن بكل هذا لاننا نريد أن نأخذ منهم كما أعطيناهم من قبل ، فيرد الغرب الامانة على أنها واجب لا على أنها منحة . ذلك أننا قد بذلنا من أجل بناء هذه الحضارة ووضعنا أسسها وان كان الغرب الآن يؤتى ثمارها . وعلى هذا النحو ينبغى أن نفسر الحقائق وننظر الى حقوقنا عند دراسة مثل هذه القضية وما يتبعها من قضايا .

وبهذا المعنى تفسر الحقائق الخاصة بحقوق الانسان عند ابرازها فى المجالات المختلفة فى الاقتصاد والسياسة والاخلاق . فهذه كلها تختلف من حيث مفاهيمها واتجاهاتها من مجتمع الى آخر وتختلف فيها بالتالى معانى الحقوق والواجبات . ومن ذلك ما يتصل بالحقوق الآتية من حقائق ومفاهيم :

ــ كل شخص له حق التملك ، هكذا يقول الاعلان . ولكن هذه العبارة عامة . ذلك أن الاعلان لم يحدد ماهية الملكية وحدودها واسسها ، وترك للقوانين والدساتير المحلية والقومية تفسيرها وتحديدها . ونجد فى المجتمع الاشتراكى أن الدولة هى التى تملك أو توجه وسائل الانتاج والموارد الطبيعية . أما النظام الذى يقوم على مبدأ الحرية الطبيعية للانسان ، فأن الموارد والمشروعات تكون ملكا للافراد . وبين النظامين توجد فلسفات ونظم اقتصادية متباينة وتفسيرات شتى . فحق الملكية يتعرض لاسئلة كثيرة من قبيل : هل ملكية الدولة لموارد البلاد تتضمن انتقاصا لحرية الافراد ؟ هل المشروعات الخاصة الفردية تتضمن انتقاصا للحقوق الاقتصادية والاجتماعية للافراد عامة ؟ ما نوع الملكية ؟ ما الحدود بين الملكية الخاصة والملكية العامة ؟

ــ كل فرد له حق العمل . هكذا يؤكد الاعلان . وهذه عبارة عامة أيضا . وقد يكون الاتفاق عليها سهلا غير أن تفسيرها وتنفيذها يعتبر من الامور السياسية والاقتصادية الكبرى . فان هذا الحق يرتبط بحق آخر وهو حق الحياة والحرية . وهنا تأتى العلاقات المختلفة بين

الدولة من ناحية والافراد من ناحية أخرى . وهى علاقة تختلف من مجتمع الى آخر .

ـ كل فرد له الحق فى حرية التعبير والاختلاف فى الرأى مع الآخرين . هكذا يذهب الاعلان ، ولكن ما مدى هذا الحق ؟ كيف يعبر الفرد عن رأيه وما وسائل ذلك ؟ ما الحدود الخلقية والاجتماعية لهذا الحق ؟ ما حدوده القانونية ؟

٢ ـ اختيار العمليات التربوية وقيمتها فى أن يرى الفرد نفسه ويحسنها :

لعل من اهم أهداف التربية تنمية وعى الفرد بنفسه ، فيعرف استعداداته وامكانياته وقدراته ، ويقدر الدور الاجتماعى الذى يمكنه أن يضطلع به بنجاح ، وأن يختار الوسائل المختلفة التى تساعده على تنمية نفسه بنفسه ، ويدرك فى سياق هذا كله حقوقه وواجباته . وبذلك تتفق التربية فى وظيفتها وهدفها مع روح الاعلان العالمى فى حقوق الانسان وما يقوم عليه من قيم انسانية .

غير أن تحقيق هذا الهدف ـ وهو غاية الاهداف التربوية والاجتماعية ـ يتطلب نوعا معينا من العمليات التربوية ، حيث أن هذه العمليات لا تتساوى فى أثرها وفاعليتها ولا تؤدى بالضرورة الى تحقيق هذا الهدف الكبير .

ولهذا فان تحقيقه يتطلب اعتبار تلك العمليات التى تساعد الفرد على الكشف عن ذاته وتنميتها وسط علاقات اجتماعية . ففى هذه العمليات يستطيع الفرد ان يحلل مواطن الضعف والقوة فيه ، والنظر الى نفسه فى نطاق خبرة الآخرين ، فيتولد لديه الفهم لنفسه وفهم الآخرين ، وشعوره بالاخوة بينهم ، ويحسن قيامه بدوره وتحمل نتائج عمله ، وتقدير نشاط الآخرين والاسهام فى تقويم هذا كله من أجل تحسينها وتجديدها .

وللمدرسة وسائل كثيرة تستطيع أن تحقق لها هذه الغاية :

فعن طريقة دراسة الادب ، وتشجيع الفنون الابتكارية وجمعيات التمثيل ، يستطيع الاطفال والشباب أن يروا أنفسهم ويقوموها . وعن طريق تنظيم أنواع النشاط المشترك والتعاون بين التلاميذ لتحقيق أغراض مشتركة ، يزداد فهم بعضهم لبعض وتتضح لهم بعض المفاهيم كالتعصب والانانية والتسامح والمصلحة العامة والاهتمامات المشتركة وحرية التعبير والتعاون والاخوة والولاء الاجتماعى وغيرها من المفاهيم التى تحدد معانى الحقوق والواجبات فى اطار اجتماعى .

والمدرسة كذلك فى اختيار عملياتها التربوية على هذا النحو ، تقوم

بدور سيكلوجى خطير وهو مساعدة الناشئين على التعبير عن دوافعهم وأسباب ما يكون فى نفوسهم من ضيق أو مؤثر أو صراع ، وتعمل بوسائلها العلاجية التربوية على ازالة هذه الاسباب ، وتوجيه ما لديهم من دوافع توجيها اجتماعيا سليما . وبذلك تحقق لهم ماينبغى ما يكون لهم من صحة عقلية ونفسية .

(٣) تنمية العلاقات الانسانية الديموقراطية :

وفهم الفرد لنفسه ، وتقديره للمصلحة العامة ، واحترام حقوقه وحقوق غيره ، وتقدير واجباته نحوهم فى حياته وعمله ـ صفات لا تتوافر الا وسط نوع معين من العلاقات الانسانية . هذه العلاقات التى تقوم على أسس أفقية لا رأسية ، تسمح للافراد بالاخذ والعطاء ، والتعاون والتبادل والاشتراك فى تحمل الواجبات وتقويم النتائج .

وفى هذه العلاقات تستطيع المدرسة أن تقوم بعملها فى سهولة ويسر ، وأن تحفز الجميع على العمل كل فى الاتجاه الذى ينبغى أن يعمل فيه ، وتنسيق جهودهم من أجل مصلحة العمل ، وتقويم جهودهم تقويما اجتماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز المدرسى كله ، ويترتب على هذا التقويم اعادة النظر فى توجيه العمل وتنسيقه وهكذا .

وفى هذا النوع من العلاقات الافقية تحقق المدرسة كثيرا من حقوق الانسان .

ـ فيشعر التلاميذ أنهم متساوون فى الكرامة والحقوق ، وقد وهبوا عقلا وضميرا ، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الاخاء .

ـ ويدرك كل منهم حقه فى التمتع بكافة الحقوق والحريات التى لغيره دون تمييز أو تفرقة وخاصة من حيث العقيدة أو الطبقة الاجتماعية .

ـ ويفهم كل منهم معنى المساواة أمام القانون والمصلحة العامة .

ـ ويقدر كل منهم حقه فى التعبير عن رأيه مع احترام آراء الآخرين .

ـ ويخضع كل منهم ـ على أساس من الوعى والاقتناع ـ فى ممارسة حقوقه وحرياته لمقتضيات نظام الجماعة والمصلحة العامة والاخلاق .

ـ وفى مجال المدرسة الكثير من الوسائل والخبرات التى يمارس فيها الاطفال والشباب هذه العلاقات وما تنطوى عليه من قيم وحقوق :

فالادارة المدرسية ينبغى أن تكون عملية انسانية اذا ما قامت على أساس فاعلية كل من تشملهم المدرسة من موظفين واداريين وطلاب وآباء ، وأدرك هؤلاء جميعا أنهم هم الذين وضعوا القوانين بغية تنظيم العلاقات وتحسينها لا بغية تعقيدها .

وفى الرحلات والمعسكرات والاجتماعات والحلقات فرصة لممارسة كل فرد من اعضاء المدرسة حقوقه وواجباته . والمناقشة والمشاركة فى اتخاذ القرارات الجماعية والعلاقات بين التلاميذ والمدرسين وبين المدرسين بعضهم وبعض تعتبر مجالا كبيرا لكل منهم لتنمية الشعور بالانتماء والطمأنينة والامن ، وقيامه بدوره فى الانتاج والتحسين .

والواقع ان تنمية العلاقات الانسانية على هذا النحو يعتبر مسئولية قد تنفرد بها المدرسة عن غيرها من المؤسسات بالنسبة للناشئين ، وذلك بحكم تكوينها ، فهى تضم المواطنين الصغار على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية ومعتقداتهم الدينية . ومن ثم ينبغى أن تتحمل مسئولية تنمية اتجاهات مشتركة وقيم مشتركة بينهم جميعا ، وذلك بعد تصحيح ما لديهم منها ، أو تعديلها أو تدعيمها .

وتحقيق المدرسة لهذه الاسس والاساليب يتضمن قيامها بدورها فى البيئة التى تعمل فيها من حيث كونها :

ـ القوة الدافعة لها : بأن تحرك البيئة ، بجميع ما تملكه من وسائل ، لتحسين ظروفها الثقافية والصحية والاجتماعية والاسرية ، وظروف الانتاج والعمل . اذ بذلك تعمل من أجل ما نسميه بالصحة الاجتماعية .

ـ والقوة العلاجية لافرادها : بما توفره من وسائل التعبير ، والمشاركة ، والدراسة فتتيح للافراد فى داخلها وخارجها دراسة أنفسهم ، وادراك امكانياتهم ، وتنمية الشعور بالامن ، والانتماء ، والمسئولية والزمالة ، والثقة .

حقوق الانسان فى المنهج المدرسى

ولا تتوافر هذه الاسس والاساليب الا فى خبرات تعليمية من نوع معين ، يتكون منها المنهج المدرسى . والواقع أن اختيار نوع المنهج يعتبر من أهم المسائل الخلقية الفلسفية فى ميدان التربية ، اذ أن هذا الاختيار يعنى اختيار نوع معين من القيم والاتجاهات وتفضيلها على غيرها فى سلوك الناشئين ، الذين يتعلمون فى هذا المنهج وبوساطته . فالمنهج الذى يقوم على مراعاة حاجات التلاميذ وحقوقهم ، ويعمل على تعميق واجباتهم فى اطار اجتماعى واضح ، يختلف عن ذلك المنهج الذى يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية التى تعالج فيه معالجة مجردة ، غير مشروطة أو متأثرة بتطورات المجتمع وأحداثه واهدافه وغيرها مما يؤثر على شخصيات المواطنين الصغار والكبار .

وبهذا المعنى ، فان تأكيد حقوق الانسان وتفسيرها تفسيرا اجتماعيا واكسابها معنى ومغزى بالنسبة للناشئين، ووعيهم بها فى علاقاتهم وسلوكهم

يتطلب من المدرسة اختيار منهجها ــ أى خبراتها وأنواع نشاطها ووسائلها وأدواتها وعــلاقاتها ــ على أسس اجتماعية توفر له توجيها اجتماعيا ــ يستمد مقوماته من حاجات المجتمع الذى يعتبر الناشــئين جــزءا منه ومواطنين فيه . وكلما كان المنهج مشبعا اجتماعيا وقوميــا زاد تأثيره فى تغيير سلوك الناشئين فى الاتجاهات المرغوب فيها .

وفى مثل هذا المنهج تشبه مكانة حقوق الانسان ، مكانة اللغة القوميــة التى يتعلم بها التلاميــذ ، والتى يتفاعلون بوساطتها . وبذلك لا يمكن أن ننظر الى حقوق الانسان على أنها مادة منفصلة مستقلة مثل الحســاب او الكيمياء وغيرهما مما نعرفه من المواد الدراســـية المألوفة . فكما أن تدريس وتعليم وممارسة اللغة القومية تهدف الى مساعدة التلاميذ على تحسين تفكيرهم واتصالاتهم الاجتماعية ، فان تعليم حقوق الانسان ــ بهذه الصورة ــ يعنى الاهتمام بتنمية انماط السلوك المرغوب فيها ، وما تقوم عليه من علاقات وتفاعلات فى داخل المدرسة ومواقف الحياة المتعددة .

وعلى هذا النحو تصبح حقوق الانسان موضع اهتمام جميع المدرسين على اختلاف تخصصاتهم ، فيسهمون فى تنميتها وتعميقها وتدعيمها مع الناشئين فى كل موقف من المواقف التعليمية داخل الفصول الدراســية وخارجها .

ومن هذه البداية ينبغى أن ننظر الى حقوق الانسان فى المنهج ، حتى انه اذا كان من المرغوب فيه تدريس حقوق الانسان كمادة خاصة أو تأكيد بعض المواد الدراسية عليها ، أو ابرازها وتفسيرها فى موضوعات معينة . ذلك أن نقطة البداية فى العملية التعليمية تحــدد اتجاه هــذه العملية ، وما تنطوى عليه من قيم واهداف . فتشبع الجو المدرسى ، وما فيه من علاقات ومواقف بحقوق الانسان ، تعتبر نقطة بداية تختلف فى تأثيرها وقيمتها بالنسبة لنمو التلاميذ ونظــرتهم الى انفسهم والى غيرهم ، عن تأثير الجو المدرسى الذى تحدده علاقات رأسية يكون فيها التلميذ وسيلة لغاية محددة هى اتقان ما فى الكتب المدرسية من معلومات واسترجاعها فى أوقات معينة دون ممارسة لها أو انفعال بها .

وتتضح نقطة البداية فى كل نشاط يقوم به التلاميــذ ، اذا نظرنا الى بعض الامثلة وما تنطوى عليه بالنسبة لتأكيد حقوق الانسان ، فى ثلاثة مجالات من النشاط المدرسى :

ــ فى العلاقات الاجتماعية التى تسود الفصل .

ــ فى مناقشة الاحداث الجارية والمشكلات والقضايا القومية والعالمية

ــ فى المواد الدراسية ذاتها .

أولا : فى العلاقات الاجتماعية فى الفصل :

قد يكون الاخذ بالمبادىء الديمقراطية فى تنظيم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ فرصة فسيحة لاحساس التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم ، كما قد تتيح لهم الفرصة لدراسة هذه الحقوق والواجبات دراسة واعيـــة مقصودة فتنظيم مجالس الفصول ، واسهام كل تلميذ فى تكوينها ، وقيامة بدوره فيها ، قد يؤدى بهم الى دراسة بعض مواد الاعلان العالمى لحقـوق الانسان ـ بتوجيه المدرس وارشاده . ومن هذه المواد ما تنص على أن :

- لكل فرد الحق فى الاشتراك فى ادارة الشئون العامة لبلاده ، اما مباشرة أو بوساطة ممثلين يختارون اختيارا حرا .
- لكل شخص نفس الحق الذى لغيره فى تقلد الوظائف العامـــة فى البلاد .
- ان ارادة الشعب هى مصدر سلطة الحكومة ، ويعبر عن هـــذه الارادة بانتخابات نزيهة دورية تجرى على أساس الاقتراع السرى وعلى المساواة بين الجميع أو حسب أى اجـــراء مماثل يضمن حرية التصويت .

وفى هذا المجال كذلك يمكن ـ وبخاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية ـ معالجة بعض المبادىء الاساسية التى ينبغى أن تقوم عليها العلاقات بينهم وبين الناس فى مجتمعهم ، ومن هذه المبادىء : المساواة ، والعدل والجزاء ، والزمالة والامن ، ووقت الفراغ ، والحـرية فى التعبير والنقد والتغيير ، والواجبات فى المجتمع ، والتسامح .

غير أن هذه المبادىء ينبغى ان تفسر تفسيرا اجتماعيا فى ضوء مطالب المجتمع الذى يعيشون فيـــه واتجاهاته . وذلك أن مضامينها ومعناها وتفسيراتها وتطبيقاتها تختلف من مجتمع الى آخر ومن نظام ســـياسى اقتصادى الى نظام سياسى اقتصادى آخر .

ثانيا : حقوق الانسان فى الحوادث الجارية والقضايا القومية والعالمية :

وفى مناقشة المدرسة ـ ابتدائية كانت أم ثانوية ـ للحوادث الجـارية والقضايا القومية والعالمية مجال كبير لقيامها بدورها فى التوجيه الاجتماعى لسلوك التلاميذ ، على اساس من البصر والفهم . ففيها يمكن لهم ربط الاحداث والقضايا المختلفة بمشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم واتجاهاتهم ، وعن طريقها يمكنهم تنمية القدرة على التفكير وتكوين الاحكام السليمة .

ويمكن للمدرسة ابراز معنى حقوق الانسان ، وما يرتبط بهـا من

اتجاهات سياسية واقتصادية مختلفة . ولبيان ذلك نسوق مثالا من حياتنا القومية وهو « تأميم شركة قناة السويس » عام ١٩٥٦ . ونعرف أن هذا الموضوع اصبح موضع اهتمام الكثير من الكتب المدرسية فى جميع مراحل التعليم ، الا أنه قد يعالج من زاوية تاريخية او من زاوية قانونية او من زاوية سياسية او من هذه الزوايا جميعا . غير أن موضع الاهتمام ينبغى أن يكون فى ابراز ما انطوى عليه هذا الاجراء القومى الصريح من قيم انسانية واتجاهات قومية تتفق مع حقوق الانسان كما وردت فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان .

ولهذا يمكن للتلاميذ ــ حسب مستويات أعمارهم ــ معالجتــه من زاوية « حق تقرير المصير » . فيعرفون أن تضمين هذا الحق بين حقوق الانسان فى وقتنا الحاضر فى وثيقة عالمية يعتبر الاول من نوعه ، ثم انه كان الحق الوحيد ، من بين حقوق الانسان ، التى وردت فى الاعلان ــ الذى اثار خلافا كبيرا بين الدول الكبرى والصغرى . ومن هنا تأخذ الدراسة طابعا جديا يمس الكثير من الاحداث التى تعيش فيها شعوب أفريقيــة وآسيا واوربا كذلك .

ــ فقد رأت الدول الاستعمارية : أن ميثاق حقوق الانسان ينص على حقوق فردية ، أما حق تقرير المصير فهو حق جماعى ، ولهذا فلا محــل له بين مجموعة حقو قالانسان ، ثم أنه يعتبر مبـــدأ سياسيا ينبغى أن يخضع لمبادىء أخرى كالمحافظة على السلام والامن الدوليين . بل ان هذه ذهبت الى تعقيد هذا الحق وتعطيله ، اذ أكدت انه مبدأ غامض ، يصعب تحديده لان تطبيقه قد يتخذ صورا متعددة منها حق الاقاليم فىالاستقلال عن أوطانها وحق الاقليات والافراد كذلك فى الانسلاخ عن مجتمعاتهم .

ــ أما مجموعة الدول الافريقية والآسيوية ، فانها أصرت على أن حق تقرير المصير شرط اساسي لتطبيق جميع حقوق الانسان الاخرى ، حيث أن الشعب المحروم من حقه فى الاستقلال والحرية ، لايسمح لافــراده بالتمتع بسائر الحقوق . ثم ان انكار هذا الحق هـــو سبب المصاعب والاضطرابات والمعارك التى تعانيها كثير من الشعوب الصغيرة اليوم . واذا كان حق تقرير المصير جماعى فى مظهره فانه فردى فى جوهره ، حيث أن طريقة تطبيق هذا الحق هى الاستفتاءات والانتخابات التى يبدى فيهــا كل فرد من أفراد الشعب برايه فى حرية . كما ان الكثير من حقـــوق الانسان جماعية من حيث أثرها ، فردية من حيث ممارستها كالحق فى التعليم والحق فى العمل والحق فى تكوين الاسرة والمحافظة على سمعتها .

ومن هذه الدراسة يفسر التلاميذ الاحداث الجارية على المستويات القومية والعالمية ويصلون الى فهم مضمون هذا الحق الذى يؤكد ما يأتى :

ــ يجب أن يكون لجميع الامم والشعوب الحق فى تقرير مصيرها ، اى

حقها فى ان تقرر بحرية وضعها السياسى والاقتصادى والاجتماعى والثقافى .

- يجب على جميع الدول بما فيها تلك الدول المسئولة عن ادارة المناطق غير المتمتعة بالحكم الذاتى ، والمناطق الخاضعة للوصاية ، وكذلك الدول التى تتولى فى اية صورة ممارسة هذا الحق نيابة عن شعب آخر - أن تعزز تنفيذ هذا الحق فى جميع المناطق ، وان تحترم المحافظة على هذا الحق فى الدول الاخرى ، على أن يتم ذلك وفقا لشروط ميثاق الامم المتحدة .
- يجب أن يتضمن حق الشعوب فى تقرير مصيرها السيادة الدائمة على ثروتها ومواردها الطبيعية ، ولا يجوز فى أية حال ان يحرم شعب من وسائله الخاصة بالعيش على اساس اية حقوق تدعيها دول أخرى .

وفى هذا الاطار ندرس تأميم شركة السويس ، ونقدر حقنا فيها ، ودورنا فى تدعيم حقوق الانسان والسلام العالمى .

وفى هذا الاطار كذلك يمكن ان نعالج مختلف القضايا التى تقلق الضمير الانسانى فى وقتنا الحاضر ، حتى يتفهم الطلاب والتلاميذ التناقض الذى يعيش فيه العالم ، والدور الذى تتخذه بلادنا فى تدعيم قضية حرية الانسان .

ولعل مشكلة فلسطين تعتبر من أهم المشكلات التى تبرز هذا التناقض الذى تعيش عليه الدول الكبرى التى تتحكم فى مصير العالم .

فيدرس الطلاب والتلاميذ هذه القضية من زاوية حقوق الانسان حتى يدركوا أنه فى العام (عام ١٩٤٨) الذى شهد مولد الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، قامت الدول الكبرى بأكبر جريمة عرفها التاريخ . بل ان بعض الاقلام التى وقعت هذه الوثيقة باسم حرية الانسان وكرامته فى هذا العام صدقت على وثيقة مصادرة حرية شعب بأسره هو شعب فلسطين .

ثالثا : حقوق الانسان فى المواد الدراسية :

وقد تبدو معالجة حقوق الانسان بهذا الاسلوب فى غير حاجة الى مؤهلات خاصة أو انها لا تتصل بالمواد الدراسية المتخصصة . غير ان معالجة المواد الدراسية ذاتها من منظور اجتماعى قومى قد تؤدى الى ابراز الكثير من هذه الحقوق وتفسيرها تفسيرا علميا اجتماعيا .

ففى ميدان تدريس اللغة - فى الادب والتعبير والمناقشة - أمثلة

كثيرة للتلاميذ يتعلمون منها حقوق الانسان ــ فقراءة الشعر والقطع الادبية والتعبير عن الاحداث الجارية بالكتابة او اللسان ، والتمثيل كلها وسائل لتقدير التلاميذ لها وممارستهم اياها .

وميدان تدريس التاريخ يعتبر من أهم الميادين لمعالجة حقوق الانسان لسببين أولهما : انه يصعب تقدير معنى الاعلان واهميته دون دراسة اطاره التاريخى . وثانيهما : ان دراسة التاريخ التى لا تسلط الاضواء على أنواع الكفاح الانسانى من حيث اسبابه ومشاعره ودوائره ، ونتائجه ، لا تكون قد استغلت جميع ما فى التاريخ من امكانيات ، بل انها تفقده وظيفته الاجتماعية وقوته فى تغيير الاتجاهات الانسانية .

فمن التاريخ يمكن تفسير الكثير من مواد الاعلان من زاوية قومية وعالمية وذلك عن طريق قصة حقوق الانسان ، والثورات التى قامت من اجل استخلاصها ، والحركات التى عبرت عنها ، والانظمة السياسية والاقتصادية التى ابتكرها الانسان من اجل تنظيم علاقاته على أساس هذه الحقوق ، كالديمقراطية والاشتراكية والرأسمالية ، بظلالها المختلفة .

ومن التاريخ ينبغى أن يستمد التلاميذ فى بلادنا درسا عميقا وهو ان حقوق الانسان ليست هبة او منحة ، وانما هى نتاج جهود انسانية ومعارك دامية خاضها الانسان فى كل مكان . وان أوربا التى تصدق على مواثيق حقوق الانسان هى أول من انكر هذه الحقوق فى مجال التطبيق ، وان الشرق اذ يكافح الآن من أجلها انما عليه أن يصححها ويطبقها حتى تستقيم حياة الانسان فيه ، ويصبح قوة ايجابية فى التغيير والتوجيه القومى والعالمى .

وفى تدريس العلوم ينبغى أن يبرز مغزاها الاجتماعى ، وعلاقة ما تتمخض عنه من نتائج وتطبيقات بحياة الانسان الاجتماعية والاقتصادية . ذلك أن أهم ما يميز تدريس العلوم فى المدارس هو انها كثيرا ما تؤخذ مجردة ، على شكل قوانين وقواعد ومعادلات بل ان العلماء انفسهم قد يغلب عليهم سلطان الميدان وطرائقه فلا يدركون مدى ما تؤدى اليه من نتائج وتطورات اجتماعية .

وفى هذا العصر الذى يزداد فيه العلم قوة وتأثيرا على علاقات الدول ومستويات معيشتها ينبغى ان يعى التلاميذ والطلاب ما ينبغى أن يوجه اليه العلم فى الميادين الاجتماعية والاقتصادية لا فى ميادين الحرب والقتال فحسب .

وهنا يمكن لهم دراسة ما تنطوى عليه المادة الخامسة والعشر ون من

الاعلان من موجهات وتفسيرات للتطبيقات العلمية . اذ تنص هذه المادة على أن :

- لكل شخص الحق فى مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على الرفاهية له ولاسرته ويتضمن ذلك التغذية والملبس والمسكن والعناية الطبية وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة ، وله الحق فى تأمين معيشته فى حالات البطالة والمرض والعجز والترمل والشيخوخة وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن ارادته .

وعلى هذا يمكن لكثير من المواد الدراسية أن تبرز معانى الحقوق والواجبات وان تنمى فى التلاميذ والطلاب بصرا وذكاء بالنسبة لحاجاتهم ومشكلاتهم فى مجتمعهم . وبذلك تستطيع هذه المواد ان تكون ادوات تجديد وتغيير فى سلوك الناشئين على نحو يمكنهم انفسهم من ان يكونوا قوى للتغيير والتجديد فى مجتمعهم .

والخلاصة : أنه اذا كانت حقوق الانسان ينبغى النظر اليها من منظور اجتماعى قومى ، فينبغى كذلك النظر اليها فى ضوء مطالب السلام العالمى ومطالب الانسان فى كل مكان . على انه اذا كنا نناقش هذا الموضوع فى مدارسنا فاننا ننتظر من المدارس فى جميع بلاد العالم - وخاصة فى الدول الكبرى ، ان تبذل جهدا اكبر من جانبها فى هذا السبيل ، على نحو يمكن الناشئين فيها من تقدير حقوقنا فى بلادنا ، ودورنا فى بناء الحضارة الانسانية اذ نلاحظ أننا نبذل فى سبيل تدعيم التفاهم العالمى أكثر مما تبذله هذه الدول الكبرى .

والقضية الاساسية بالنسبة للانسان فى كل مكان هى ان حرياته لا تتجزأ وأن حقوقه لا تتجزأ . كما أن حريات الانسان وحقوقه ترتبط بحريات الانسان وحقوقه فى كل مكان .

والسبيل الى مواجهة هذه القضية هى التربية الصحيحة بوسائلها كما أكدنا فى هذا البحث . ذلك أن التربية الصحيحة هى دعامة تكوين رأى عام مستنير يقوم على اقتناع ودراسة وبصر .

* * *

أهداف التعليم المهنى الزراعى

بين التعليم والإنتاج والارشاد والخدمة

للدكتور مصطفى كامل بدران

قد يبدو من البديهيات أن يكون هدف المدرسة الزراعية التعليم . ولكن هناك من يتأثر بالطابع المهنى للتعليم الزراعى ، فيصبغ على المدرسة الزراعية طابعا « انتاجيا » . بل من الناس من يذكر صراحة أن المدرسة الزراعية هدفها الانتاج ، ولا هدف لها سوى الانتاج . وقد يصاغ هذا الهدف فى عبارة تعطى طابع التقدير ان لم يكن التقديس .

مثل : هدفنا رفع مستوى الانتاج عن طريق افراد يعرفون الانتاج ويتقنون أساليبه ، كما لو كان الانتاج هو الهدف وتخريج هؤلاء الافراد وساطة أو وسيلة .

وقصارى القول أن الانتاج كثيرا ما يذكر أنه « هدف » ، بل قد يذكر باعتباره « الهدف » هذا فيما يختص بالانتاج .

ثم ان المدرسة الزراعية قد تأثرت « بصيحات » شبه تربوية ، ظهرت فى أعقاب الحرب العالمية الثانية ، وزادت منذ سنة ١٩٥٠ ، هذه الصيحات تنادى بأن المدرسة مركز للاشعاع . وهنا مجال واسع لسوء التفسير ، وبخاصة أن « البداجوجيا » لم تصل للتعليم الزراعى الا حديثا . أى اشعاع ؟ لقد فسر كثير من الناس هذه العبارة غير الدقيقة ، أو شبه التربوية ، بأنها تعنى أن المدرسة مركز الارشاد الاهلى فى الحى أو البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة . وفسرها آخرون بأنها مركز لخدمة الحى أو البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة أيضا . ويبدو هنا أن هناك لبسا أو تخبطا فى فهم مدلول الاشعاع والارشاد . فبينما لا تستطيع المدرسة أن تشع الى المجتمع كل تراث المجتمع الذى تعنى المدرسة به ، ولا تستطيع أن تشع الى المجتمع فى كل وقت ، كما لا تستطيع ان تشع الى جميع افراد المجتمع ، نجد أن على المدرسة واجبا « اشعاعيا » هو « تنمية » افراد من المجتمع وتحسين سلوكهم وتعريفهم بتفاعلات اسلم مع التراث الثقافى والتأثير فيهم بحيث يؤثرون بدورهم فى تلاميذ المدرسة الزراعية فتسهل

---

* هذه حلقة ثالثة عن اهداف التعليم الزراعى وقد سبقت حلقتان : الاولى فى العدد الثانى من السنة الثالثة عشرة « يناير ١٩٦١ » والثانية فى العدد الثالث من السنة نفسها .

مهمة المدرسين ، أى « تربية » هؤلاء الافراد ، أو تعليمهم . والمقصود بهؤلاء الافراد من المجتمع هم أولئك الذين فى غير سن التعليم ، أو من تخرجوا من المدارس حديثا ، أو من فاتتهم فرص التعليم ، أو من يريدون تجديد خبراتهم التعليمية لقدم عهدهم بالتعليم . ونطلق على هؤلاء كلمة الكبار . ونحدد المقصود بها بالكبار الذين يرغبون فى دراسة الزراعة أو يستفيدون من دراستها أو يحتاجون اليها ، سواء كانوا مزارعين أو خريجين فى مدارس زراعية .

فهناك فرق اذن بين الاشعاع شبه التربوى ، وبين التعليم بالمعنى التربوى .

كما ان هناك فرقا بين التعليم بالمعنى التربوى وبين الارشاد ، اذا اعتبرنا الاول عملية منظمة فيها توجيه وعناية فردية ومواظبة وتهتم بجوانب شخصية الفرد جميعها ، بينما يقوم الارشاد على الصداقة أو الحاجة الطارئة والتدريب والعناية بالجماعة (وان كانت العناية بالفرد موجودة بقلة) بهدف هو زيادة الانتاج وتحسينه ولو لم يتغير سلوك الفرد .

ولسنا نريد أن نتورط فى مناقشة جوفاء عن ايهما اهم : التعليم ام الارشاد ؟ فكلاهما مهم ، ولكن لكل منهما مجاله ورجاله ووسائله . ولكن هل المدرسة الزراعية المسئولة عن تعليم الزراعة مسئولة « أيضا » عن « الارشاد » الزراعى ؟ أم أن الارشاد ليس من وظائفها ؟

وما قيل عن الارشاد يقال عن الخدمة ، من حيث أن مدرك « الخدمة » قد دخل التعليم الزراعى مع — أو نتيجة — الدعوة الى اعتبار المدرسة مركزا للاشعاع . وتورطت مدارس كثيرة فى خدمات لا حصر لها ، مثل انتاج مخللات لشهر رمضان ، أو عمل « رواتب » من الزهور للصفوة ، أو بيع الخضر التى لا تنتشر فى البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة ، أو تحويل اللبن الحليب الى سمن بكميات كبيرة كل شتاء لاجابة طلبات المهتمين على ما فى هذه العملية من خسارة تبرر باصابة المواشى بأمراض تحول دون بيع الحليب أو تصنيعه الى جبن . بل ان الخدمات ليس لها آخر . فتؤجر المدرسة آلاتها ومواشيها للاهالى وتقاوم الآفات فى زراعاتهم ، الخ .

اذن فالمشكلة — ما المركز السليم لاهداف التعليم الزراعى ، بين التيارات المختلفة التى تدعو للتعليم وللانتاج وللارشاد وللخدمة — مشكلة حقيقية ، تحير كثيرا من رجال التعليم عامة ورجال التعليم الزراعى بصفة خاصة .

وسنناقش فيما يلى الفروض المختلفة ، لعلّ هذه المناقشة توصلنا الى تحديد الوضع الصحيح لاهداف التعليم الزراعى .

أولا ــ التعليم هدفا :

انشأ المجتمع وزارة التربية والتعليم لغرض التعليم ، مثلما انشأ وزارة الزراعة لغرض تحسين الانتاج الزراعى . فالمهمة التى اسندها المجتمع للمدارس هى التعليم . وبالتالى فمهمة المدارس الزراعية تتميز بتعليم الزراعة الى جانب تعليم المواطن فيها عامة .

ولكي يسهل تأثير المدرسة على تلاميذها ، تؤثر فى آبائهم التأثير ذاته . كما تؤثر فى الخريجين بتجديدهم وتعليمهم حل مشكلاتهم فى المهنة واعدادهم لمهن زراعية جديدة . كذلك تؤثر فى الافراد الذين لم يتلقوا تعليما زراعيا ولديهم حاجة اليه أو رغبة فيه أو هم يتأثرون به .

ومعنى هذا أن علينا أن نكف عن تصور المدرسة الزراعية تعلم نهارا فقط ، بل تعلم نهارا التلاميذ النهاريين طول الوقت وليلا صغار الزراع وكبارهم والخريجين ومن اليهم .

وهذه المهمة شاقة ، وتضاعف جهود المدرسة .

ويلاحظ أن الشبه بين أساليب تعليم التلاميذ النهاريين وبين « تعليم » غيرهم كبير ، فيقدر على هذا أو ذاك بسهولة المدرس المؤهل . فكلا العملين من طبيعة مهنة المدرس .

ومن « مظاهر » التعليم عنايته بالانتاج . ووسيلته فى ذلك العناية بخبرات التلاميذ الانتاجية . وهذا احد « المظاهر » وليس هدفا من اهداف التعليم . فأهداف التعليم لا تقف ــ ولا يصح أن تقف ــ عند الإنتاج . ولكن التعليم يعمل على تنمية شخصية الافراد بحيث يصيرون اكثر قدرة على الانتاج والمحافظة على صحتهم ، الخ . ووقوف أهداف التعليم عند الانتاج يترتب عليه تخريج فئة من الزراع المهرة او نصف المهرة . ولكنه لا يؤدى الى تخريج مزارعين يتخذون القرارات وينفذون من المهارات ما لا يقدر عليه الزراع العاديون ويتابعون اعمال غيرهم التنفيذية وفق الخطوط المرسومة لهم . وبديهى أن مدارس الزراعة لا تهدف الى تخريج الزراع المهرة أو نصف المهرة . انما تهدف الى تخريج قوم أكثر من هؤلاء عمقا وفهما وأقدر على تحمل المسئوليات . وعملية اعداد هؤلاء القوم عملية تعليمية .

ولا يعترض أحد ــ فيما نعلم ــ على التعليم هدفا ، ولكن من الناس من يشترك به .

ثانيا – الانتاج هدفا :

لا شك أن زيادة انتاج الارض الزراعية عامل له من الفائدة مالا يمكن انكاره . فان الهدف من تحسين الزراعة هو زيادة الانتاج . وهذا الانتاج يتحول الى نقود ولا يوجد سبب واحد يؤدى بنا الى كراهية النقود .

ولاشك أيضا أن الانسان يشعر بالفخر والاعتزاز حينما يرى ثمرة مجهوده قد أينعت . ويعمل هذا على شعور الفرد بالسعادة .

ثم ان مشاهدة التلاميذ مدارسهم تنتج انتاجا فاخرا لما يؤثر فيهم ، فيعملون بدورهم على زيادة انتاج الارض التى يزروعونها سواء كانت لهم أو لغيرهم . وفى هذا زيادة فى انتاج الدولة وتحسين اقتصادها .

ولكن هل يصلح الانتاج هدفا للتعليم الزراعى ؟

ان تحديد الهدف مهم فى رسم الطريق الذى يسير عليه رجال التعليم ، وفى تقويم اعمالهم .

ولو أخذنا الانتاج هدفا ، لترتب على ذلك أن يهتم « المدرس » لا بالتلميذ ، ولكن بالمحصول النباتى والحيوانى ، ولترتب على ذلك أن يعتبر المدرس مسئولا عن الانتاج فى المدرسة ، فيدفع تلاميذه « للعمل » فى الحقل فى امور غير تعليمية (كأن يمارس عملا بسيطا لا ينتظر أن يمارسه عند تخرجه كتنقية الارض من الاعشاب وتحديد احواض الجازون ، وكأن يمارس عملا ضارا بالصحة كتطهير المصارف ، وكأن يوفد التلاميذ لشراء تقاوى أو بيع منتجات الحقل أو توزيعها على المريدين ، وكأن يكرر عملا لا يؤدى الى تحسين فى سلوكه لمجرد الحاجة اليه ، الخ) أو يمنع التلاميذ من اتخاذ قرارات مهنية (كتحديد الصنف المراد زراعته وكمية التقاوى وميعاد الزراعة ، الخ) خشية نقص الانتاج اذا تدخل التلاميذ طالما أن « المدرس » مسئول أمام « المفتش » عن الانتاج .

وهدف الانتاج يتنافى فى الواقع مع هدف التعليم فى أن التعليم يتضمن الخطأ فى أثناء التدريب ، رضينا ذلك أو لم نرض ، بينما الانتاج يتضمن استغلال الخبرات الناجحة وعدم اتاحة المجال للخبرات الفجة أو المشكوك فى صلاحيتها .

كما أن هدف الانتاج يجعل التقويم صعبا ، لان نقص الانتاج لا يشترط أن يكون سببه الجهل أو الاهمال . فقد يكون سببه الجو أو الحشرات التى لا يقاومها الجيران والسرقة فى أثناء غياب المدرس كما قد يكون سببه عدم

اتقان التلاميذ للعمل لانهم ما زالوا فى طور التعلم ، فكيف يقوم المدرس على أساس الانتاج ؟

ثم ان المدرس يضطر الى أن يبعد تلاميذه عن المزرعة ، خشية أن يخطئوا وهو المسئول عن الانتاج . ويترتب على ذلك انهيار ركن رئيسى فى تعليم التلاميذ — ان لم يكن أهم الاركان — ألا وهو اتقانهم العمليات الزراعية .

وما دمنا قد اتخذنا التعليم هدفا ، وجب رفض الانتاج هدفا .

غير أن من الناس من يصر على الجمع بين الهدف التعليمى وبين الانتاج . فيعتبر تلاميذ المدرسة عمالها الزراعيين ، ليضطر المدرس لتشغيل التلاميذ فى العمليات الزراعية ولا يحرمهم منها فيتعلمون ، كما تنتج المزرعة .

والذى يحدث هو أن يشغل المدرس تلاميذه بعمليات زراعية من الانواع التى ذكرناها عندما قلنا أن المدرس يمكن أن يدفع التلاميذ للعمل فى الحقل فى أمور غير تعليمية .

ولما كان اعداد المدرس للتدريس أصعب من اعداده مهندسا زراعيا ، أو اطول مدة . فان من الاقتصاد للدولة ان تكرس المدرس للتدريس ، وأن تسند مهمة الانتاج لمهندسين زراعيين أعدوا للانتاج الزراعى .

ثالثا — الارشاد هدفا :

وفيما يختص باتخاذ الارشاد هدفا — الى جانب الهدف التعليمى كما قلنا — يوجد ما يبرز ذلك ، لكى يرتفع مستوى الانتاج عند الاهالى المحيطين بالمدرسة ، ولتسهل على المدرسة أمور لا تسهل ما لم تؤثر المدرسة أو غيرها على الاهالى . ومن هذه الامور ، وعلى رأس القائمة ، مقاومة الآفات والحشرات والامراض النباتية . فان هذه العمليات لا تجدى اذا اجريت فى المدرسة وحدها ، والا انتقلت « العدوى » الى المدرسة وكأنها لم تعمل شيئا . ومن تلك الامور أيضا تسويق نواتج الحقل تعاونيا .

ولكن هل الارشاد من أعمال المدرسة الزراعية ؟

لاشك أن المرشد الزراعى المتخصص فى مهنته مرشدا قد تدرب على العمل فى ميدان الارشاد واعد له اعدادا علميا . وهذا الاعداد يستغرق مدة تكاد تعادل المدة اللازمة لاعداد المدرس . وعلى ذلك فان جمع المدرس بين مهمتى التعليم والارشاد يتطلب ان يكون اعداد هذا النوع من المدرسين طويلا وعسيرا ، ان لم يكن مستحيلا .

وقد يقول قائل أن طبيعة العمل فى التدريس تشبه طبيعة العمل فى الارشاد أو تطابقها . وهذا خطأ . فلكل من العملين فلسفته وطرائقه ومجالاته وجمهوره . والشبه بين العملين طفيف .

ثم ان وقت المدرس مزدحم . والمدرس لا يستطيع أن يترك عملية التعليم ليقابل الاهالى أو ليرد على مكالماتهم التليفونية . كما انه لا يستطيع أن يقوم بعلمية الاشراف فى فترة الفراغ بين الحصص لان هذه الفترات قصيرة ومشحونة بأعمال مختلفة كتصحيح الامتحانات وكتابة الشهادات والتقارير وتحضير الدروس واعداد الادوات وتجريب الوسائل التعليمية وغير ذلك . وكيف نجبر الزراع على الحضور فى الفراغ بين الحصص ؟ إن الفراغ بين الحصص لم يعد يكفى لراحة المدرسين ، فلا معنى لاثقال كاهلهم بعمل لا يقدرون عليه .

واذا سلمنا أن يقوم مدرس التعليم الزراعى بالارشاد ، فماذا يفعل المرشد الزراعى الاصيل فى البيئة الجغرافية ذاتها . أن قيامهما بالعمل ذاته يؤدى الى تذمر المدرس لاجهاده ويؤدى الى تذمر المرشد الزراعى لظهور فئة تنافسه وتنتزع منه جزءا من جمهوره .

وأخيرا ما الوسيلة التى سيأتى بها المدرس بالمزارعين إلى داخل المدرسة ؟ وما الوسيلة التى نضمن بها أن المزارعين نفذوا الارشادات ؟

رابعا ــ الخدمة هدفا :

قد يدعو بعض الناس الى أن تقوم المدرسة بتأجير جراراتها والسماح للاهالى باستعمال فرازات اللبن وخضاضات الجبن وآلات تعبئة العلب الصفيح وبتشغيل التلاميذ فى تطعيم النباتات لبيعها للاهالى ، وما الى ذلك. والمدرسة لا تقوم بهذه الاعمال لكى تربح ولكنها تقوم بهذه الاعمال لخدمة الاهالى .

وفى هذا انحراف للمعنى التربوى المقصود فى مدرسة المجتمع .

ولا غرابة فى أن يحدث هذا فى بلدنا . لقد حـــدث مثله فى الولايات المتحدة الامريكية فى أوائل القرن الحالى . كان أهالى ولاية جورجيا من الولايات الشرقية فى الجنوب يرسلون الخوخ الى المـــدرس ليعبئه لهم . وكان ، وكان ...

وماذا حدث نتيجة لذلك ؟

صار المدرس يطمع فى استحسان الاهالى لعمله فى ميدان الخـدمة

ليكتسب شعبية بينهم . فتمادى فى ذلك وشجعه الناظر احيانا ، لتزيد ايرادات المدرسة النقدية . وأهمل المدرس عمله مدرسا .

ثم شـكا الاهالى ــ الذين كان المدرس يخـدمهم ــ من أن ابناءهم لا يتعلمون التعليم المرجو . ثم أستقامت الامور ، وكف المدرس عن الانحراف عن أهداف المدرسة .

وربما كان ما يحدث فى بلادنا شبيها فى تطوره بما حدث فى الولايات المتحدة الامريكية . وعلى كل حال فوقت المدرس لا يتسـع لاداء عمليـات الخدمة . وان اتسع فذلك سيكون على حساب عملية التعليم .

والمدرسة لا تستطيع ــ ان بدأت الخـدمات ــ أن تمنح خـدمات معينة وتمنع خدمات أخرى . كما لا تستطيع أن تخدم أفرادا وتمتنع عن خدمة غيرهم . فميدان الخدمة ليس له آخر . والمدرسة لا تستطيع أن تسير فى هذا الشوط دون تحيز .

وفى قيام المدرسـة بالخدمات مجال لتشـابك ميزانية الوزارة مع ايرادات الاهالى وتأميناتهم ، مع ما فى ذلك من زيادة أعباء المدرس المختص بالمرفق ، أو أعباء أمين الصرف بالمدرسة .

وذلك أيضا مجال للشك فى ذمة المدرس . كما ان فيه اضاعة للوقت وضـياعا للسـمعة الحسنة وتشويها للمستقبل واثارة للمتاعب عمـوما بدون داع .

ومن الناحية العملية نجد ان مصالح المدرسة ومصالح الاهالى تتعارض فى ميدان الزراعة كثيرا . فالزراعة عمليات موسمية . والمدرسة تحتاج الى الآلات التى يحتاج اليها الفلاح فى الوقت نفسه . كما ان معامل المدرسة تكون مشغولة فى الوقت الذى يطلب فيه الاهالى استعمالها .

كما أن مصالح المدرسة ومصالح الاهالى تتعارض اذا اتخذت المدرسة الانتاج هدفا ، لان المدرسة بذلك تنافس الاهالى فى أنتاجهم وتجارتهم ، وتضيق عليهم العيش .

اذن هناك صعوبات ، ان لم تكن استحالة ، فى قيام المدرس بالخدمة ، أو فى تحقيق الخدمة هدفا للمدرسة .

* * *

نخلص من هذا الى ان هدف التعليم الزراعى تعليمى خالص .
وبالتالى فان هدف المدرسة الزراعية تعليمى خالص ، يستوى فى ذلك المواد الزراعية والمواد غير المهنية .

المشروع التربوى فى المناطق التعليمية

للدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية

ما المشروع التربوى ؟ وما حدوده ؟

على أى المستوى يجب أن يخطط المشروع التربوى وينفذ ؟ هل تخططه المنطقة وتنفذه ؟ أو هل تخططه المنطقة وتعهد به الى المدارس لتنفيذه ؟ او هل تقوم المدرسة بتخطيطه وتنفيذه ؟ أو هل تعتبره كل من المدرسة وادارة المنطقة مسئولية مشتركة بينهما ؟ ثم ما دور كل من المدرسة والمنطقة فى النهوض بالمشروع التربوى اذا كان مسئولية مشتركة بينهما ؟

ما دور الطالب والمدرس والمواطن فى البيئة فى رسم خطة المشروع التربوى وتنفيذه وتقويمه ؟ وما اهمية كل عنصر من هذه العناصر الانسانية فى المشروع التربوى من وجهة نظر رجال التربية ؟

ما الفوائد التربوية التى تعود على الطالب وعلى المدرس وعلى المواطن من الاشتراك فى المشروع التربوى ؟ وبعبارة أخرى ، ماذا تفيد المدرسة والادارة التعليمية والمجتمعات المحلية من الاضطلاع بالمشروع التربوى من وجهة نظر التربية ؟

ما علاقة المشروع التربوى بالمنهج وبالبيئة ؟ هل يصح أن يكون المشروع التربوى عملا مستقلا عن المنهج المقرر ونشاطا يضاف اليه ؟ وهل من الضرورى أن يخدم المشروع التربوى البيئة خدمة مباشرة ؟

هذه الاسئلة واشباهها تدور بخلد كثير من المشتغلين بالتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ــ أو هكذا يجب أن تدور بحثا عن حلول لها ، بعد أن أصبح المشروع التربوى نشاطا تتسابق المناطق والادارات التعليمية على القيام به والتوسع فيه . والمقال التالى محاولة للاجابة عن هذه الاسئلة ولعلها تصلح أساسا لتكوين مفهوم واضح عن المشروع التربوى .

وقبل الاجابة عن الاسئلة يجمل من باب التقديم للشىء أن نعرض باختصار قصة دخول تعبير « المشروع » ميدان التربية والتعليم فى بلادنا ، فقد يكون فى هذه القصة ما يلقى بعض الضوء على تحديد المقصود من المشروع التربوى .

المتتبع لتاريخ التعليم الحديث فى مصر يجد أن تعبير « المشروع » دخل فى الاصل ميدان هذا التعليم من بابين ، أحدهما واسع قديم قدم التعليم

الحديث نفسه ، ويتمثل فى تلك البرامج المقترحة او الخطط التى عكفت بعض الجهات التربوية او المسئولة عن التعليم على دراستها وتخطيطها قبل اجازتها قوانين أو قرارات ، وقبل وضعها موضع التنفيذ بقصد تنظيم التعليم أو جانب منه . لعل أقدم مشروع بهذا المعنى هو ذلك الذى رسمته لجنة تنظيم التعليم سنة ١٨٣٦ ، والذى نظم التعليم الحديث فى مصر فى ثلاث مراحل هى : التعليم الابتدائى والتعليم التجهيزى (الثانوى) والتعليم العالى . وقد شهدت العقود والاجيال التالية لذلك التاريخ حتى يومنا هذا مشروعات من هذا اللون حددت صورة التعليم ومحتواه من جميع جوانبه فى الاقليم المصرى على نحو ما نراه الآن .

هذا اللون من المشروعات الذى يقع تخطيطه وتنفيذه فى العادة على عاتق المسئولين والمختصين بشئون التعليم أولا وقبل كل شيء ، يصح ان تسميه هنا « مشروعات تعليمية » تمييزا لها عن « المشروعات التربوية » التى سيأتى الكلام عنها بعد قليل . وهى التى يكون للتلاميذ دور أساسى فى تخطيطها وتنفيذها .

الباب الثانى الذى دخل منه « المشروع » الى التعليم هو باب التربية التقدمية التى استمدت أصولها من الفلسفة البرجماتية ، واعتمدت على دراسات علم النفس الحديث فى تأكيد دعواها وتصميم أساليبها ، هذه التربية التقدمية اكدت أهمية الطفل ، وأهمية العلاقة بين ميوله وجهوده ، واهمية نشاطه الهادف فى عملية التعليم ، واكدت تعلمه عن طريق العمل ، كما أكدت مراعاة جوانب نموه المختلفة من عقلية وخلقية واجتماعية ، ونظرت الى هذه الجوانب جميعا على انها متداخلة متشابكة ، بحيث يكون كلا واحدا هو الفرد نفسه . كذلك نظرت هذه التربية الى الخبرة الانسانية ونظرت الى هذه الجوانب جميعا على أنها متداخلة متشابكة ، بحيث تكون الخلقية بصورة متجددة دون أن يكون لها حد تنتهى عنده .

من هذه التربية التقدمية دخل « المشروع » نشاطا وطريقة ، الى الفصل والى المدرسة كوسيلة عبرت به هذه التربية عن نفسها ، اذ قصد « كلبا ترك » الذى تنتسب اليه فكرة المشروع فى التربية الحديثة منذ عبر عنها فى كتيب نشره سنة ١٩١٨ ، جعل المدرسة مكانا يمثل الحياة الواقعية أو يقرب من الحياة الواقعية ، ولكن على مستوى مناسب للتلاميذ ، ويواجه التلاميذ فى ذلك المكان مواقف تعليمية يحسون فيها بمشكلات تتصل بميولهم ، فيتحمسون لها ، وينشطون من اجلها ، ويتجهون اتجاها هادفا الى حلها ، ومن ثم تظهر ايجابيتهم ويمتزج نشاطهم العقلى بنشاطهم الجسمى بنشاطهم الوجدانى ، ويتجهون بأسلوب علمى تعاونى نحو غاية محددة ، هى حل المشكلة . وينجم عن هذا كله لا حل المشكلة فحسب ، ولا اكتساب التلاميذ للمعلومات والمهارات فحسب ، ولا تعودهم على

الطريقة العلمية والتعاون وتحمل المسئولية فحسب ، ولكن ينجم مع هذا كذلك بناء شخصياتهم مواطنين فى مجتمع ديمقراطى .

وتحمس لفكرة المشروع بعض المربين فى مصر . وكانت المدارس التجريبية النموذجية هنا أول من أخذت بها فى أوائل العقد الرابع من القرن العشرين . غير أن المشروع ، شأن كل جديد ، بقى على هامش التعليم فى بلادنا ، اذ اقتصر على المدارس النموذجية ، وكانت أقل من أصابع اليد الواحدة ، ثم تسرب الى بعض رياض الاطفال ومدارس المعلمين العامة وكانت قلة كذلك . بل ان المشروع عاش على حاشيته العملية التعليمية فى المدارس التى أدخلته ، اذ فرضت عليها الوزارة قيود المنهج التقليدى بحصصه وامتحاناته ، ولم يسعها ازاء ذلك سوى أن تجعل « المشروع » ذيلا لذلك المنهج تخصص له ساعات قليلة من الاسبوع .

ومع أن الوزارة استفادت من تجربة المشروعات فى تحسين المقررات الدراسية العادية ، فان الحماسة ما لبثت أن فترت لطريقة المشروع ذاتها نتيجة عوامل كثيرة منها فشل بعض المدرسين فى فهم المشروع فهما صحيحا أو اساءتهم تطبيق مفهومه ، ومنها معالجة المشروع كنشاط بل مادة اضافية على المنهج التقليدى بدلا من أن يقوم مقامه ، هذا فضلا عن الهجوم على الفلسفة البرجماتية نفسها ، فكاد المشروع نتيجة لذلك يزول شكله من الفصل ومن المدرسة .

غير أن زوال المشروع من ناحية الشكل لم يعن زوال روحه ، واندثار أسسه ومبادئه ، وضياع معالم أسلوبه . فقد كان المشروع وسيلة للتعبير عن ثورة فى الفكر التربوى ، ضد التربية التقليدية ، قصدت الى جعل الطفل قطبا هاما فى عملية التعليم ، والى أن يعيش ما تعلم ويتعلم ما نعيش والى تأكيد نموه المتكامل نتيجة احتكاكه بمواقف الحياة العملية أو بمواقف عملية شبيهة بمواقف الحياة ، والى تأكيد أسلوب التعاون والتفكير العلمى الذى يقوم على الاحساس بالمشكلة ، وتحديدها وفرض الفروض لها ، ورسم الخطط لحلها ، والعمل على تنفيذها ، وتقويم الطريقة والنتيجة . وهذه المعانى جميعا لم ينكر الفكر التربوى الحديث أهميتها حتى يومنا هذا .

ومهما يكن من أمر ، فان هذا اللون من المشروعات الذى تمخض عنه الفكر التربوى الحديث ، والذى جعل التلميذ قطب الرحى فى تخطيط المشروع وتنفيذه وتقويمه ، والذى هدف الى تمكين المدرسة من تأدية وظيفتها ، وهى اتاحة النمو المتكامل للتلاميذ فى وسط اجتماعى ، يدخل فى عداد ما يصح تسميته بالمشروع التربوى .

مشروعات المناطق :

وفى عهد الثورة ، جدت عوامل بعثت اسم المشروع التربوى ، ولكن

على نطاق أوسع من نطاق الفصل وربما أوسع من نطاق المدرسة ، كما بعثت اسم المشروع التعليمي ولكن على مستويات أخرى عدا مستوى الديوان العام والادارة المركزية في القاهرة ، اذ ازداد التحمس في الفترة التي نحن بصددها لفكرة اللامركزية في التعليم . وبدأ الاتجاه نحو منح المناطق التعليمية سلطات أوسع تعبيرا عن هذا التحمس للفكرة . واستحث الديوان العام في القاهرة المناطق التعليمية على أن تفكر لنفسها وتفكر في شئون تعليمها بما يلائم مقتضيات حاجات بيئتها ، وأن تنفذ ما تراه صالحا لها ، داخل الاطار العام الذي رسمته الدولة للتعليم . وصادف هذا الاتجاه المناداة بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية ، وبقيام المدرسة « مركزا للاشعاع » بل و « الخدمة العامة » في البيئة ، وبتقوية الاتجاه الايجابي من جانب التلاميذ في العملية التعليمية ، وبالتعليم عن طريق العمل واحترام العمل اليدوي ، وتأكيد مذهب التعاون وتحمل المسئولية .

ولعل هذا كله مما أوحى الى المناطق بفكرة المشروعات التي انصب بعضها على خطط أو مقترحات رسمها بعض رجال المنطقة لتكييف نظام التعليم أو جزء منه وفق مقتضيات الظروف في المنطقة أو لتحسين جانب منه ، في حين جاء البعض الآخر في صورة وحدات هادفة من النشاط يضطلع بها التلاميذ في مدرسة أو أكثر من مدرسة كجزء من برنامج دراستهم وكخطوة مكملة لوظيفة المدرسة في العهد الجديد ، بل جاء بعض ثالث من المشروعات مزيجا من مقترحات رجال المنطقة لتكييف نظام التعليم أو جزء منه ومن وحدات هادفة يستفاد من نشاط التلاميذ في تنفيذها (١) . ثم أضافت المناطق الى هذا كله نشاطا آخر هو البحوث والدراسات التي تدور حول بعض مسائل التعليم ومشكلاته كما يحس بها المسئولون في كل منطقة .

وسجلت المناطق هذه الالوان المختلفة من النشاط والافكار ، مختلطة دون تمييز ، تحت اسم المشروعات التربوية . ولم تحرص على أن تحدد مفهوم المشروع التربوي أو مفهوم ألوان النشاط والافكار التي طلعت بها . هذه الالوان المختلفة من افكار المناطق ونشاطها – وان كانت مهمة بالنسبة لها وتعبيرا عن نزعتها الى الاستقلال الذاتي داخل اطار التعليم العام الذي رسمته الدولة – يجب الا تسجل جميعا تحت اسم المشروعات التربوية دون تحديد لمفاهيمها ولمفهوم المشروع التربوي نفسه . فليس أشد خطرا على التعليم في بلد ما من تطبيق مفاهيم غير واضحة أو غير محددة . والمشروعات التربوية للمناطق على الصورة التي سجلها كثير منها وعبرت عنها غير محددة المفهوم أو واضحة الحدود .

---

(١) مثال ذلك تفكير المنطقة في مسح بيئة من البيئات تربويا ، واستعانتها بتلاميذ بعض المدارس ومدرسيها في عملية المسح .

يمكن ادراج مشروعات المناطق بالصورة التى سجلتها عام ١٩٥٨ (١) تحت عناوين ثلاثة متميزة هى :

١ ـ مشروعات تعليمية : أى برامج أو خطط يضعها رجال المنطقة بقصد تكييف نظام التعليم فى المنطقة أو جزء منه لظروف البيئة أو بقصد تقديم خدمة تعليمية .

٢ ـ بحوث تربوية : أى دراسات علمية فى مسائل تعليمية أو مشكلات متصلة بالتعليم يحس بها المسئولون فى المنطقة ويقومون بها .

٣ ـ مشروعات تربوية : أى وحدات هادفة من النشاط يضطلع بها أساسا تلاميذ مدرسة أو أكثر كجزء من برنامج دراستهم وكخطوة مكملة لوظيفة المدرسة فى العهد الجديد .

وسنتحدث هنا عن كل نوع من هذه الانواع بشىء من التفصيل :

١ ـ المشروعات التعليمية فى المنطقة :

تفكر المناطق فى رسم مشروعات تعليمية داخل حدودها بقصد توفير بعض الخدمات التعليمية أو تحسين جودة التعليم أوادخال بعض التعديلات فى الجهاز التعليمى بغية تكييفه لظروف البيئات يمثل اتجاها جديدا فى الفكر التربوى والادارى فى مصر . فحتى وقت قريب جدا كانت المناطق التعليمية أداة الديوان العام فى تنفيذ خططه ومشروعاته . وكانت المناطق هى الايدى التى تنفذ ارادة عقل الديوان فى القاهرة . وترتب على هذه الثنائية بين التخطيط والتنفيذ ، بين العقل والجسم ، أن غدت المناطق أجساما بلا عقل ، أو انسانا آليا تحركه الوزارة فى الاتجاه الذى تريده بصرف النظر عن ظروف كل منطقة وبصرف النظر عن رغبات رجال المنطقة ومقترحاتهم .

لكن باتاحة الفرصة للمنطقة كى تفكر فى مشروعات تعليمية داخل حدودها ، بدأ ذلك الانسان الآلى يتحرر من صورته الآلية ، وشرع ينمى عقله ويدربه على التفكير فى مشكلات التعليم المحيطة به . ولا شك أن تنمية هذا العقل وتدريبه ركن أساسى فى اكتمال شخصية المنطقة .

ولو اتسعت للمنطقة الفرصة فى هذا الميدان ، واتيحت لها مدة كافية من الزمن للتفكير فى مشروعاتها وتنفيذها ، لأفادت المنطقة باعتبارها هيئة

---

(١) انظر سجل مشروعات الادارات والمناطق التعليمية ١٩٥٨ لادارة البحوث الفنية والمشروعات .

ادارية ولافراد التعليم نفسه في المنطقة . أما الفائدة التي تعود على المنطقة باعتبارها هيئة ادارية فتتمثل في تدريبها على التفكير في شئون تعليمها ، وفي ازدياد وعيها بهذه الشئون ، وبالتالي في ازدياد قدرتها على ادارة هذا التعليم وتوجيهه وتدعيمه . وتفكير المنطقة في مشروعاتها لون من التدريب المرغوب فيه لرجال المنطقة المشتركين فيها . انه تدريب ميداني غير شكلي لا يقيده جدول أو فصل أو مقرر أو امتحان ، ولكنه تدريب على الطبيعة يتحسس فيه رجال المنطقة مشاكل التعليم ويحددونها ويرسمون الخطط بشأنها وفق مقتضيات البيئة ويقومون على تنفيذ هذه الخطط ويشتركون معا في تقويمهـا . وأما الفائدة التي تعود على التعليم نفسه ، فمـردها أن رجال المنطقة هم أكثر الفنيين (بالقياس الى أعضـاء الديوان العام) اتصـالا بشئون التعليم في المنطقة واقدرهم على تحسس مشـكلاتها وتقدير حاجاتها وتكييف شئون التعليم وفق هذه الحاجات . وعلى ذلك إذا اتيحت لهم الحرية الكافية في رسم خطط النهوض بالتعليم في منطقتهم ، وتوفرت لديهم امكانيات التخطيط والتنفيذ ، امكن الوصول بالتعليم الى مستوى أرفع .

غير أن منح المناطق مزيدا من الحرية الماليـة والفنية والادارية ليس الشرط الوحيد لجعل المشروعات التعليمية المناطق حيوية مجدية . فهناك شروط أخرى لا تقل أهمية لانطلاق هذه المشروعات ونفاذها ، منها اشتراك المشتغلين بالتعليم في المنطقة من مستوي الفصل (بما فيه التلميذ) (١) في المدرسة ، الى مستوى ديوان المنطقة ذاتها ، في تخطيط هذه المشروعات أو تنفيذها ، وكذلك اشتراك أهالي المنطقة في هذه العملية . صحيح أن الجانب الاكبر من عملية التخطيط والتنفيذ يقـع على عاتق المسئولين والخبراء في المنطقة ، الا أن اشتراك المدرس والتلميذ والمواطن العادى معهم أدعى لنجاح المشروع والتحمس له ، وسبيل الى نمو المدرس في مهنته ، والى وعي التلميذ بشئون منطقته وارتقاء تعليم المواطن نفسه .

---

(١) اشتراك التلميذ في تخطيط المشروعات التعليمية من الاتجاهات الحديثة في الادارة ، على اعتبار ان التلميذ طرف في قضية التعليم ، ويتم هذا الاشتراك في صور منها تعبير التلميذ عن رايه في صورة استفتاء او في ندوة او في مجلس استشارى ، او قيامه بجمع معلومات عن موضوع المشروع ومناقشتها وابداء وجهة النظر فيها . كما ان اشتراك التلميذ في التنفيذ يمكن ان يكون عن طريق اسهامه بنصيبه في جمع المال اللازم للمشروع اذا اقتضى الامر جمع المال عن طريق التبرعات ، فضلا عن ان التنفيذ نفسه منصب عليه . غير ان مبدأ اشتراك التلميذ هنا في المشروعات التعليمية يجب ان يؤخذ بكثير من التحفظ ، فدوره ثانوى جدا بالقياس الى دور المسئولين عن التعليم وخبرائه ، ومستوى نضج التلاميذ يجب مراعاته عند تطبيق المبدأ على اى الاحوال .

والتسليم من جانب المنطقة بمبدأ وجوب اشتراك المدرس والتلميذ والمواطن مع المسئولين والخبراء فى تخطيط المشروعات التعليمية وتنفيذها ليس وحده حلا للمشكلة . اذ قد يظل هذا المبدأ حبرا على ورق أو باطل المفعول ما لم تفكر المناطق جديا فى ابتكار الاساليب والتنظيمات التى تجعل هذا الاشتراك فعالا ناجحا مجديا . وليست لدينا صورة واحدة لهذه الاساليب والتنظيمات لنقدمها نموذجا للمناطق . فالاساليب والتنظيمات متعددة متنوعة بتعدد وتنوع الظروف وكل منطقة يحسن أن تبتدع أو تختار لنفسها ما تراه صالحا لظروفها .

وثمة شرط آخر لضمان جعل المشروعات التعليمية للمناطق حيوية مجدية ، هو أن تكون هذه المشروعات نابعة من حاجات المناطق بالفعل ، لا أن تكون مبنية على التقليد أو النزعة وراء التجديد لذاته . ومعنى هذا انه لا بد من تشخيص كل منطقة لحاجاتها التعليمية قبل تخطيط مشروعاتها . وهذا يتطلب عمل مسح دقيق لكل منطقة ، يكون مقدمة لكل تخطيط .

وتشخيص كل منطقة لحاجتها التعليمية لا يمكن أن يتم الا داخل الاطار الاقتصادى والاجتماعى للمنطقة فى الحاضر والمستقبل . ومعنى هذا وجوب الالمام الدقيق بظروف الإقليم الاقتصادية والإجتماعية قبل تخطيط اى مشروع . كما أن معناه وجوب الاستعانة بالخبراء الاقتصاديين والاجتماعيين والمرافق المختلفة فى المنطقة عند تخطيط اى مشروع تعليمى .

واخيرا لا بد عند تخطيط المشروعات التعليمية فى المناطق من أن يكون فى حساب كل مخطط تقدير صحيح لامكانيات المناطق المادية والبشرية والثقافية . وبدون هذا التقدير الصحيح يقتصر نشاط المناطق فى المشروعات التعليمية على التخطيط دون التنفيذ أو مع فقر فى التنفيذ .

٢ ــ البحوث التربوية للمناطق :

كذلك كان من مصاحبات تفكير المناطق بنفسها لنفسها فى أمر نفسها أن شرعت بعضها فى التفكير فى بحوث وتجارب فى بعض مسائل التعليم ومشكلاته التى تصادفها . وبلغ التحمس ببعض المناطق حدا جعلها تضيف الى جهازها الادارى قسما أو ادارة للبحوث الفنية على نحو ما رسمته وزارة التربية لنفسها من قبل فى القاهرة . بل أن هذه المناطق حاولت أن تجعل التنظيم الداخلى لادارة البحوث فيها صورة تكاد تكون مطابقة لما درجت عليه ادارة البحوث الفنية والمشروعات فى الوزارة حسبانا منها أن تقليد أمها الكبرى ، وهى الوزارة ، أفضل من تنظيم نفسها وفق حاجاتها وظروفها على نحو يؤدى بادارتها الى الغرض المقصود منها .

ومن المسلم به فى مبادىء التنظيم أن يكون التنظيم وظيفيا مبنيا على حاجات المنطقة وظروفها لا أن يكون قائما على التقليد والتشـــبه بالغير بصرف النظر عن الظروف والحاجات . وعلى هذا يجمل بالمناطق أن تراعى هـــذا الشرط عنـــد التفكير فى تنظيم لها يضطلع بأمر تجاربها وبحوثها ودراساتها . فرب منطقة لا تحتاج الى ادارة ثابتة للبحوث وانما يكفيها أن تنعقد فيها من حين لآخر لجان من المربين لبحث مسألة أو مشكلة امكن توقعها أو أصبحت بادية للعيان . ورب منطقة ثانية تجد فى بعض مدارسها ميدانا خصبا لبحوثها وتجاربها كما تجد فى مدرسى هذه المدارس وادارتها خير من يتعهد هـــذه البحوث والتجارب ، فتقصر المنطقة وظيفتها تبعـــا لذلك على تشجيع هـــذه البحوث والتجارب ورعايتها وتنسيق جهـــود المدارس فيها والعمل على نشرها بين المدارس الاخرى . ورب منطقة ثالثة تجد فى وضعها الجغرافى ما يجعل مشـــكلاتها وتجاربها أيسر من غيرها ، اذ أن قربها من بعض الاجهزة الفنية للوزارة فى القاهرة يجعل من اليسير عليها الاستعانة ببعض خبراء هذه الاجهزة فى دراســـة مشكلاتها ورعاية تجاربها . ورب منطقة رابعة تتشـــابه ظروفها مع ظروف منطقة أخرى وتعينها أواصر الجوار على أن تتفق مع المنطقة الاخرى فى خلق جهـــاز مشترك للبحث والتجريب والدراسة فى مشـــكلات المنطقتين . على حين أن منطقة سادســـة قد تشـــغلها مشكلة أو مشكلتان رئيستان فتنشىء لبحثهما فرعا يعكف على دراستهما ويتطور تشـــكيل هذا الفرع بتطور المشكلات وتغيرها . . وهكذا .

والخلاصة ان قيام المناطق ببحوث وتجارب ودراسات فى بعض مسائل التعليم ومشكلاته لا يستلزم بالضرورة اقامة جهاز ضخم يكون على غرار جهاز تبنته الوزارة أو سبقت اليه مصلحة من المصالح . فكل منطقة لها ظروفها الخاصة ، ومشكلاتها المتباينة والمتشـــابهة ، وامكانياتها المـــادية والبشرية التى تميزها . وعلى أساس هذه الامكانيات ، وتلك المشكلات والبشرية التى تميزها . وعلى أساس هذه الامكانيات ، وتلك المشـــاكل ، وهاتيك الظروف تنظم كيفية البحث والتجريب والدراسة فيها .

وأخيرا لكى يكون البحث والتجريب مجديا فى المناطق لا بد أن يتوفر له شرطان أساسيان هما :

(أ) توفـــير الخبراء والمختصـــين الذين يمكنهم الاشراف على البحث والتجريب فى المنطقة .

(ب) مراعاة الاسلوب العلمى فى البحث والتجريب فى المنطقة .

وقد آن للمناطق أن تسعى الى توفير هذين الشرطين اذا أرادت لبحوثها وتجاربها أن تؤتى ثمارها المرجوة منها .

٣ - المشروعات التربوية للمناطق :

بقي الفصل الاخير من مشروعات المناطق وهو « المشروع التربوي » والمقصود به تلك الوحدة الهادفة من النشــاط ، التي تتضمن مواقفا أو مواقف تعليمية ، ويقوم فيها التلاميذ تحت اشراف المدرسة وارشادها وتوجيهها بدور ايجابي في تحديد الهدف ورسم الخطة والتنفيذ والتقويم . ومن ثم يتهيأ لهم فرص الاعتماد على النفس والتعاون واكتساب المعارف والمهارات والتدريب على الاسلوب العلمي في التفكير . كما يتهيأ لمدرسيهم وغيرهم من المشتركين في المشروع مزيدا من البصر بالمشكلات التي يتبلور حولها المشروع ومن القدرة على التعاون مع بعضهم في مهنتهم وفي ميدان المواطنة . وبدون هذه النتائج التربوية التي تعود على المتعلمين والمعلمين والمشتركين في المشروع لا يكون المشروع تربويا . وعلى ذلك فتقــويم المشروع التربوي يجب أن يقاس بمدى التغيرات التي تطرأ على شخصيات المشتركين فيه . أما النتائج المادية للمشروع التربوي فتأتي في مرتبــة ثانوية للغاية .

والمشروع التربوي المنطقة على هــذه الصورة لا يختلف في روحه وأسسه وأسلوبه عن فكرة المشروع التي جاءت بها التربيــة التقدمية في النصف الاول من القرن العشرين . ولئن صح أن هناك فارقا بين الاثنين فهو في الحجم والمستوى ، اذ ينزع المشروع التربوي للمنطقة الى أن يتسع لجهود اكثر من فصل ، وربما أكثر من مدرسة ، وأكثر من مستوى تعليمي واحد . وفضــلا عن ذلك فان المشروع التربوي للمنطقة كما طلع علينــا تختلف عن المشروع الذي دعت اليه التربية التقدمية ممثلة في كلباترك وبعض دعاة التربية الحديثة في مصر ، في أنه لم ينبع من الفصــل حيث التلميذ والمدرس ، وانمــا جاء على مستوى المنطقة ، او نبــع من مركز قيادتها ، لتفرضــه ادارتها على المدارس التابعة لها ، بعد ان اعتبرته شأنا من شئونها .

ووصاية المنطقة على المشروع التربوي جاء ، كما أسلفنا القول ، وليد الاعتراف أو المناداة بان كل منطقة يجب أن يكون لها ذاتية مستقلة ، وانها يجب ان تتاح لها فرص التعبير عن هذه الذاتية . اذا فلتقم هذه المنـاطق بوحدات من النشاط للتعبير عن ذاتيتها مثلما قام التلاميذ من قبل عندما اعترفت لهم التربية التقدمية بذاتياتهم المستقلة . غير أن ذاتية التلميذ تختلف عن ذاتيــة المنطقة من حيث تركيبها وتكوينها ، فالاخرة تتضمن مجموعة من المدارس المتناثرة ، وهذه تتضمن مجموعة من الفصول بهــا مدرسون وتلاميذ مختلفون ، وكلها موجودة في مجتمعات متشابهة متباينة في آن واحد . وذاتية المنطقة المستقلة في عرف اللامركزية الحقة يجب أن

يصاحبها اعتراف من المنطقة بأن كل مدرسة من مدارسها بل كل فصل في المدرسة له شخصية مستقلة نسبيا . ومن ثم وجب على المنطقة أن تنكر ذاتها من أجل حرية مدارسها والفصول التابعة لها في الوقت الذى تتمسك فيه باستقلالها أمام السلطة المركزية . وبدون هذا الانكار وذلك الاعتراف ، يكون استقلال المناطق مجرد مستوى آخر من المركزية ، وان بدا لا مركزيا من الناحية الجغرافية .

هذا يقودنا الى القول بأن وصاية المنطقة على المشروع التربوى تعبيرا من ذاتيتها المستقلة يجب الا يأتى فى صورة تخطيطات يضعها مركز قيادتها ويفرضها على المدارس ويلزمها باتباعها بعد ذلك . انما يجب أن تكون هذه الوصاية رعاية للمشروع أو المشروعات التربوية التى تضطلع بها المدرسة أو مجموعة من المدارس وترغب فى الاضطلاع بها . ومن ثم يتحول الفرض والالزام من جانب المنطقة الى تشجيع وتوجيه وعون وتنسيق واسهام فى التقويم أملا فى تحقيق أكبر قدر من النجاح لتلك المشروعات .

وبهذا التحول يغدو المشروع أقرب ما يكون من التلميذ ومن المدرس ومن ناظر المدرسة ومن البيئة المحلية . ويصبح التلميذ والمدرس والناظر والمواطن العادى عناصر هامة فى تخطيطه وتنفيذه . وقرب المشروع التربوى — من حيث تخطيطه وتنفيذه — من التلميذ ومن المدرس ومن ناظر المدرسة ومن المواطن هو وضع للامر فى نصابه وبمثابة اعطاء العيش لخابزيه . فالمشروع لابد وأن ينبع من حاجات المدرسة والبيئة المحلية . والمدرس والتلميذ والناظر هم أقدرالناس على الاحساس بهذه الحاجات وتشخيصها والتعبير عنها . ومن ثم فهم أقدر الناس على تخطيط المشروع على الطبيعة واحساس هؤلاء الناس بحاجاتهم ، وتخطيطهم للمشروع ، يجعلهم أكثر تحمسا له ، وايجابية لتنفيذه عن وعى وفهم . وبذلك يصبح المشروع ديناميا حيويا لا آليا ، ويكون التنفيذ هادفا عن بصر ، لان المدرس والتلميذ والناظر والمواطن العادى متفهمون للمشروع متتبعون له ، بعد أن نبع منهم ، راغبون فى الوصول به الى نهاية الشوط لانه يهمهم .

ثم ان هذا الاتجاه يجعل المشروع وسيلة فعالة للتغير الاجتماعى فى البيئات المحلية المختلفة . فاشتراك التلميذ والمدرس والناظر والمواطن فى المشروع واضطلاعهم به على الصورة المقترحة من بدايته الى نهايته يتيح لهم فرصا طيبة للنمو والتغير قد تتعدل فيها اتجاهاتهم وقيمهم وتتهذب فيها ميولهم وتتسع معرفتهم ومهاراتهم نتيجة احتكاكهم المثمر بعضهم مع بعض ، ونتيجة احتكاكهم بمشكلة المشروع نفسه من أجل الوصول بها الى حل .

لكن اذا تركت كل منطقة لمدارسها حق تخطيط المشروعات التربوية وتنفيذها فماذا تحتفظ به لنفسها ؟ ان دور مركز القيادة فى المنطقة فى هذا الوضع مهم للغاية . فمركز القيادة فى المنطقة فى هذه الحالة يتولى تشجيع المدارس على تخطيط المشروعات وتنفيذها ، ويقدم يد العون فى هذا التخطيط والتنفيذ اذا طلبت اليه المدارس ذلك ، ويدأب على توجيه عملية التخطيط والتنفيذ فى المدارس توجيها صحيحا ، يعينها على الوصول الى الغاية المرجوة ، ويحرص على ان ينسق جهود مدارسه فى ميدان المشروعات التربوية ليزيد الافادة منها ، ثم أنه يشترك فى تقويم مشروعات المدارس أملا فى الوصول بها الى أرفع مستوى .

وقيام المنطقة بالتشجيع والعون والتوجيه والتنسيق والاشتراك فى التقويم لا يعنى عدم حاجتها هى بدورها الى التشجيع والعون والتوجيه . فكما أن المدارس فى المنطقة تكون هيكل الجهاز التعليمى فيها ، فان المنطقة التعليمية مع غيرها من المناطق تكون فى مجموعها هيكل نظام التعليم الذى ينتهى بالوزارة . والمناطق فى حاجة الى تشجيع ديوان الوزارة ومعونته وتوجيهه فى أمر المشروعات التربوية وغيرها من أمور التعليم كما أن الديوان العام لا بد وأن يحرص على التنسيق بين جهود المناطق المختلفة ويسهم فى تقويم أعمالها ضمانا لانسجام هيكل التعليم واضطراد نموه .

هذه المسئولية المشتركة فى المشروعات التربوية بين التلميذ والمدرس والناظر والمواطن من ناحية وبين المدرسة ومجموعة المدارس والمنطقة والديوان العام من ناحية أخرى ، وما تستلزمه من تنسيق أو مجموعة من التنسيقات ، تحتاج الى مستويات من التنظيمات بدونها يصبح مبدأ الاشتراك فى المسئولية وشرط التنسيق عبارة جوفاء . فاشتراك أكثر من فصل ، بمدرسيه وتلاميذه ، فى المدرسة الواحدة فى مشروع واحد ، واشتمال المشروع على أكثر من نشاط واحد ، وحاجة المدرسة فى بعض الاحيان الى الاستعانة ببعض أهالى الحى فى المشروع ، كل هذا يحتاج الى اقامة تنظيم ييسر اتصال المشتركين فى المشروع ويحكم الصلة بين أوجه النشاط فى المشروع نفسه ، ويوجه المشروع فى النهاية الوجهة المرجوة منه . هذا التنظيم قد يكون لجنة أو مجلسا أو جمعية أو أكثر من لجنة أو مجلس أو جمعية تمثل المشتركين فى المشروع وتعكف على الاعداد والاشراف وتنظيم الوقت والجهد والتنسيق بغية الوصول بالمشروع الى أحسن النتائج . واذا عن لمجموعة من المدارس أن تشترك فى مشروع واحد ، أو أن تدمج مشروعاتها فى وحدة نشاط واحدة ، فان هذا الاشتراك والادماج يتطلب بالمثل تنظيما يكون على مستوى أعلى من تنظيم المدرسة الواحدة . ثم أن جهود مدارس المنطقة فى مجال المشروعات يستلزم من المنطقة عمل تنظيم على مستوى أعلى لتيسير الاتصال وتنسيق الجهود ،

والافادة منها . وبالمثل يتطلب قيام المناطق بالمشروعات اعداد الديوان العام تنظيما يتتبع جهود المناطق ويصل بينها وينسقها ويمكن الفائدة منها .

وقيام التنظيمات المختلفة على مستوى المدرسة والقسم والمنطقة والديوان العام فى القاهرة يجعل من الضرورى تيسير الاتصال طولا وعرضا بين هذه التنظيمات . فيكون من اليسير على تنظيم المدرسة الاتصال بتنظيم القسم والمنطقة والديوان العام اذا لزم ، والعكس صحيح . كما يكون من اليسير على المدرسة الواحدة أن تتصل بغيرها من المدارس ، وعلى المنطقة أن تتصل بغيرها من المناطق . والمهم فى هذا كله أن تكون المدرسة وحدة البناء فى التنظيم ونقطة البداية فى المشروع التربوى .

واذا سلمنا بأن المدرسة هى نقطة البداية فى المشروع التربوى ووحدة البناء فى التنظيم ، فما دور أفراد مجتمع المدرسة (التلاميذ والمدرسين والناظر وسائر موظفى المدرسة) وافراد المجتمع المحيط بالمدرسة فى بناء المشروع ، وما مدى أهمية كل من الطالب والمدرس والمواطن فى المشروع التربوى من وجهة نظر التربية ؟

الاجابة على هذين السؤالين تختلف باختلاف الفلسفة التى تعتنقها المنطقة التعليمية . فالمنطقة التى تنظر الى المشروع من زاوية النتائج المادية والادبية — أو بعبارة أخرى — تنظر الى نشاط المشروع على انه هدف فى حد ذاته ، تجعل تلاميذ المدرسة المشتغلة بالمشروع ومدرسيها وناظرها وسائر موظفيها ، فضلا عما يمكن الاستعانة بهم من أفراد الحى ، آلات تسخرها لخدمة المشروع . وبذلك يصبح الافراد وسائل لتحقيق المشروع بدلا من أن يكون المشروع وسيلة ينمو الافراد عن طريقها مواطنين صالحين . ويصبح وظيفة الناظر الضغط على المدرسين ، وهؤلاء على التلاميذ ، وكل هؤلاء يتولون اغراء بعض أولياء الامور أو أهالى الحى من أجل تنفيذ المشروع .

واذا كانت فلسفة المنطقة قائمة على اعتبار التلميذ قطب الرحى ومحور الارتكاز ، بل نقطة البداية والنهاية فى المشروع التربوى ، والمغالاة فى هذا الاتجاه الى حد انكار ما عداه ، فان المشروع التربوىيكون للتلاميذ ، ينبع منهم دون سواهم ويسير سيرته على أيديهم ووفق هواهم ، وتكون وظيفة المدرس والناظر هى تمكين التلاميذ من المشروع ، وتكون معونة افراد المجتمع وفق ما يراه التلاميذ . وفى هذه الحالة كثيرا ما يصبح المشروع ملهاة يلهو بها التلاميذ وتكون نتائجه الطيبة والسيئة على السواء وقفا عليهم .

واذا كانت فلسفة المنطقة واسعة الافق بحيث تعنى بنمو المدرس فى مهنته ، وبنمو افراد المجتمع المحيط بالمدرسة قدر عنايتها بنمو التلميذ الصحيح على اعتبار ان ذلك يفيد نمو التلميذ الصحيح ويرفع مستوى

التعليم فى المدرسة فانها تداب على أن يكون المشروع وحدة من النشاط يشترك فيها التلميذ والمدرس والناظر والمواطن على السواء — كل على مستواه ، ووفق خبرته ، وعلى أساس تخصصه ، ليمروا بعملية نمو تطرا على كل واحد منهم فى اتجاه مرغوب فيه أساسه البصر بالمشكلات واحترام وجهات نظر الغير وتحمل المسئولية والتعاون والتفكير العلمى واكتساب القيم والمعارف والمهارات .

على أن العناية بنمو المدرس فى مهنته وبنمو أفراد المجتمع مواطنين مستنيرين فى أثناء القيام بالمشروع لا يعنى أن يكون ذلك على حساب نمو التلميذ نفسه . فالتلميذ وسط هذه الصورة يكون أهم عنصر فى العملية لان المدرسة خلقت للتلميذ أولا وقبل كل شىء ، ولئن كان المدرس وأفراد المجتمع من حوله ينمون فى اتجاه مرغوب فيه ، فان ذلك فى صالحه ونتيجته مزيد من النمو له .

وجعل المشروع مسئولية مشتركة بين المدرس ورجل الحى والتلميذ يثير مشكلة هامة حول مدى الاشتراك فى المسئولية خصوصا بين المدرس ورجل الحى . فعند اجتماع المدرس مع رجل الحى مثلا لبحث أمر من الامور المتصلة بالمشروع وتقريره ، من منهما يكون صاحب الرأى الاول اذا لم يتفقا على رأى ؟ لقد شغلت هذه المشكلة اذهان المربين فى البلاد التى سبقتنا الى الاخذ بمبدأ اشتراك المواطنين اشتراكا فعليا ومباشرا فى شئون التعليم . وحاولوا أن يجدوا لها حلا . وافتراض بعضهم لهذا الحل أن العملية التعليمية لها جانبان : جانب يتصل بمحتوى التعليم — اى المادة التعليمية وما يتعلمه التلميذ — وجانب يتصل بطريقة التعليم ، او الكيفية التى يتعلم بها التلميذ . وعلى هذا الاساس نظروا الى جانب الطريقة والكيفية على انه شأن من شئون المختصين بالتعليم ، وهم المدرسون والاداريون فى التعليم ، بينما اعتبروا محتوى التعليم وأهدافه حقا يشترك فى تقريره رجل الحى والاب والتلميذ والمدرس ، على حد سواء . ولو أخذنا بوجهة النظر هذه فى المشروع التربوى لامكننا أن نقول ان تحديد أهداف المشروع التربوى ومحتواه من شأن التلميذ وولى أمر التلميذ ورجل الحى ومعهم رجال التعليم . أما طريقة تنفيذه والجوانب الفنية فيه فهى من أختصاص رجال التعليم وحدهم . على أن الامر بعد هذا كله يجب الا يؤخذ بهذه البساطة وهذه النهاية — ففصل طريقة التعليم عن محتواه ليست كما تبدو على الورق ، وولى أمر التلميذ ورجل الحى فى بلادنا على درجات متفاوتة من الثقافة ، ورجال التعليم عليهم مسئولية كبرى فى مرحلة الانتقال فى القيام بدور القيادة التربوية الحكيمة .

يبقى السؤال عن علاقة المشروع التربوى بالمنهج والبيئة . والاجابة على هذا السؤال كسابقيه ، لا يمكن تحديدها الا فى ضوء الفلسفة التربوية

للمنطقة وللمدرسة أو المدارس القائمة بالمشروعات التربوية . فالمدرسة التقليدية التى تعتبر النشاط شيئا والمعرفة شيئا آخر ، وتقدس المواد الدراسية وتعتبرها مستودع المعارف الانسانية النهائية والمبادىء الابدية . وتحرص على أن يتشرب الانسان هذه المبادىء وتلك المعارف بترتيبها المنطقى كشرط أساسى لتكوين المواطن الصالح الذى يقدر بطبيعته على أن ينقل اثر ما تدرب عليه فى المدرسة الى المجتمع تلقائيا ، تنظر الى المشروع التربوى على انه لهو وعمل من أعمال الزينة واظهار الحركة . ويتطرف البعض أحيانا الى حد انكار المشروعات واعتبارها مضيعة للوقت والجهد والمال ، دعواه فى ذلك أن المدرسة انما قامت من أجل التعليم ، وان التعليم هو تعليم الكتب فحسب ، فى الفصل وداخل المدرسة ، من أجل اجتياز امتحان آخر العام الدراسى أو آخر المرحلة التعليمية . اما أن يقوم التلاميذ بنشاط خارج جدران الفصل أو المدرسة أو يشغلون انفسهم بحل مشكلة تهمهم وتهم بيئتهم ، ويتدربون فيها على تحمل المسئولية والتعاون ، ويمزجون العلم بالعمل ويخرجون العلم من العمل ويطبقون العلم على العمل ، ويتبعون الاسلوب العلمى فى التفكير وفى حل المشكلات ، ويمارسون تقويم أنفسهم وأعمالهم بأنفسهم فهذا شيء باطل . واذا كان شرا لا بد منه ، فليكن على حاشية مقرر الدراسة بل شيئا خارجا عن المنهج ، كما يكون أمرا شكليا تضطلع به المدرسة أو المنطقة من أجل ارضاء المسئولين . وحتى لو اصطنعت المنطقة الجد فى أدائه عنيت بجانب المعلومات ولم تكترث لما عداه من أمور نافعة لنمو التلميذ المتكامل .

فى ظل هذه الفلسفة تكون العلاقة بين المدرسة والبيئة علاقة فقيرة ، تتمثل فى مجرد تبادل المنفعة ، فالآباء يرسلون ابناءهم الى المدرسة ، والمدرسة تتلقى الابناء وتعدهم للامتحانات لتردهم الى آبائهم حملة شهادات . وقد تحتاج المدرسة الى بعض المعونة المادية فتبسط يدها الى الآباء والى أهالى الحى لتقبضها عنهم فيما عدا ذلك . وقد تحتاج الى بعض المعونة العلمية فتلجأ الى بعض المختصين أو المؤسسات فى الحى لتزويدها بهذه المعونة . اما مشكلات البيئة ، واما حاجاتها فهذا ما لا يعنيها الا بقدر ما يتصل بمناهجها المقررة . ولئن صح أن هذا النوع من المدارس عنى بمشكلة فى البيئة فلن تكون هذه المشكلة سوى مشكلة تعليم الكبار بالطريقة التقليدية .

وقد تكون فلسفة القائمين على المنطقة والمهيمنين على التعليم فى المدرسة فلسفة تركز كل اهتمامها على الطفل فتعمل على أن يدور المنهج فى المدرسة حول مناشط أو مشروعات تتصل بميول التلاميذ وحاجاتهم ورغباتهم وفق مستواهم . وقد يغالى اصحاب هذا المذهب فى تأكيد أهمية الطفل الى حد يعميهم عن حاجات المجتمع وظروفه وآماله وتراثه الثقافى ، مع أن حاجات

الطفل وثيقة الاتصال بحاجات المجتمع وميوله نابعة من ميول المجتمع الذى يعيش فيه ومصيره وقف على مصير المجتمع ورهن بظروفه وحاجاته . ومن ثم تقصر المدرسة المعنة فى التركيز حول الطفل همها على حاجات التلاميذ وميولهم فى أضيق صورها وتصبح مشكلات المجتمع المحلى وحاجاته غير ذات موضوع أو على الحاشية تقريبا ، يدرس عنها التلاميذ أكثر من أن يركزوا دراستهم عليها . كذلك تصبح المعارف والعلوم ، وهى تراث المجتمع الثقافى ، ضائعة أو مهملة فى كثير من الاحيان .

وهناك فلسفة ثالثة وجدت لنفسها تعبيرا فيما صار يعرف باسم « مدرسة البيئة » Community School . هذه الفلسفة تؤمن بأن التعليم قوة هائلة ، لا فى تحويل الاطفال الى مواطنين صالحين قادرين على العمل فى مجتمعهم فحسب ، بل فى الاخذ بيد افراد البيئة للنهوض بمجتمعهم فى أقرب فرصة كذلك . وعلى ذلك فتعليم المدرسة يمكن أن يشق طريقه فى اتجاهين متكاملين أحدهما راسى يتمثل فى تربية الصغار حتى يصبحوا كبارا ، والآخر أفقى يتمثل فى تربية الكبار حتى يصبحوا أكثر نضجا وقدرة على مواجهة مشكلات حياتهم ، وعلى رفع مستوى مجتمعهم ، وهى تؤمن وراء هذا كله بأن التعليم ركن أساسى فى كل اصلاح ، وان صلاح المجتمع يعود على المدرسة بالنفع ، كما أن صلاح المدرسة فيه صلاح المجتمع نفسه .

ومدرسة البيئة أو الجماعة وفق هذه الفلسفة لا تكون مركز اشعاع فحسب ، بل استقطاعا وجذبا كذلك ، فهى تخرج الى المجتمع لتفيده ويفيد منها ، كما يدخل المجتمع اليها ليفيدها ويفيد منها ، وتصبح مشكلات المجتمع منهج الدراسة وبهرة مشروعات يضطلع بها التلاميذ على الطبيعة ، ويشترك معهم فى تخطيطها وتنفيذها المدرس والناظر والمواطنون افرادا وجماعات وهيئات ومؤسسات . ومن ثم يقاس عمل المدرسة ، لا بالتغيرات التى تطرأ على التلاميذ فحسب ، ولا بالتغيرات التى تطرأ على المدرس والادارى فحسب ، ولا بالتغيرات التى تطرأ على المواطنين فحسب ، وانما بالتغيرات التى تشمل كل هؤلاء بحيث يصبحون على وعى بمشكلاتهم ، واكثر احساسا بحاجاتهم وقدرة على حل تلك المشكلات ، ورفع مستوى بيئتهم .

واتساع وظيفة المدرسة على هذا النحو دفع بعض الناس ، داخل التعليم وخارجه الى أن يكلوا اليها ما لا طاقة لها به ، والى أن يعتبروها أكثر من مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لاغراض تربوية وعهد بها الى وزارة التربية والتعليم لرعايتها . فادعوا أن وظيفة هذه المدرسة اصلاح المجتمع أيا كان لون هذا الاصلاح ، فاذا وجدت فى بيئة المدرسة بركة قامت بتجفيفها ، واذا كانت بيئة المدرسة فى حاجة الى مياه نقية للشرب عملت المدرسة على توفيرها ، واذا احتاجت أراضى بيئة المدرسة الى

الاستصلاح هبت المدرسة الى اصلاحها ، واذا كانت بيئة المدرسة فى حاجة الى تصنيع فلا مانع من أن تنشىء المدرسة المصانع ، بل وتجعل من بنائها مصنعا يسد حاجة البيئة . وقيام المدرسة بهذه الاعباء واشباها لا يعتبر تدخلا فى أعمال جهات أخرى فحسب ، بل انه تهديد لكيانها حيث انها لن يمكنها الاضطلاع بوظائفها التربوية وتلك الاعباء معا فى وقت تحددت فيه ميزانيتها وتحددت فيه خبرات المشرفين عليها وفى وقت تعقدت فيه الحياة الى درجة أصبح التخصص فيها واجبا .

ان المدرسة مؤسسة تربوية تتبع وزارة التربية والتعليم ، ولها دورها الهام فى مضمار النهوض الاجتماعى عن طريق التربية والتعليم ، فردم البركة ليس هدفها فى حد ذاته ، وتوصيل المياه الصالحة للشرب ليس هدفها فى حد ذاته كذلك ، واستصلاح الاراضى البور وتصنيع البيئة بطريقة مباشرة ليس هدفا مباشرا لها البتة ، وانما وظيفتها ان تعين الناس صغارا وكبارا على تحسس مشكلاتهم ومشكلات بيئاتهم وعلى وعيهم بهذه المشكلات وتحديدها وعلى تفكيرهم فى حلول لها ، وعلى تزويدهم بالمهارات والخبرات وأساليب التفكير التى تعينهم على حلها وعلى تعبئتهم تربويا لمواجهة مواقف الحياة الخاصة والعامة بنجاح . أما أن يجىء ردم بركة أو استصلاح ارض بور أو توفير مياه صالحة للشرب أو قيام صناعة أو ما شابه ذلك فى سياق العملية التعليمية أو تبعا لهذه العملية فهو ما ليس للمدرسة به التزام .

ان استعراضنا للفلسفات المختلفة فى وظيفة المدرسة يمكن أن يعيننا على تحديد مكان مدارسنا بمناهجها ومشروعاتها من هذه الفلسفات ، كما يمكن أن يعيننا على أن نفكر فى أمر فلسفة هذه المدارس وما عساه ان يحدث لها من تطور يلائم حاجاتنا واتجاهاتنا فى المستقبل . وان نظرتنا الى المشروعات التربوية فى المناطق بالصورة التى هى عليها الآن لا تخلو من كثير من الامل وكثير من الرجاء ، فهى وان كانت على حاشية مناهج المدرسة ، وان كان على هامش الحياة فى البيئة الآن ، الا أنها ذات مغزى تربوى وادارى هام فى فترة الانتقال التى نعيش فيها ، فهى تمثل مجالا تنحرر فيه المنطقة من المنهج التقليدى المفصل الذى تفرضه عليها السلطة المركزية ، وهى تتيح للمنطقة فرصة الاستفادة من نتائجها فى تطعيم المنهج التقليدى وطبعه تدريجيا بطابع البيئة . ثم ان المشروعات التربوية تعطى المنطقة فرصة للتفكير فى مشكلاتها التربوية والبيئية والاخذ والرد مع مدارسها ومع المستويات التعليمية المركزية . وفضلا من ذلك تتيح المشروعات للمنطقة — تلاميذ واداريين ومعلمين وأهالى — فرصة يتدربون فيها تدريبا يتيح لهم النمو فى مهنة التعليم والنمو مواطنين ايجابيين فى بيئاتهم . واخيرا ، ان المشروعات التربوية — اذا أعطيت الوقت والجهد والمال الكافى — تعطى المنطقة فرصة لاثبات ذاتيتها ومنفذا للشروع فى تكوين شخصية مستقلة .

النشاط المدرسى واتجاهاته التطبيقية

للدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

يقصد « بالنشاط المدرسى » أنواع الدراسة التى تتحقق خارج الجدول اليومى فى المدرسة ، والتى يزاولها الطلاب كأعضاء فى جمعيات ، وذلك تحت اشراف مدرسين ممن لهم نفس الميول والاتجاهات . وليس معنى هذا انفصال النشاط المدرسى عن الدروس المقررة ، فالمفروض فى هذا النشاط أن يكون متمما لما يدور فى فصول المدرسة ، كما أن هدف التعليم لا يقتصر على عمليات الحفظ والاستذكار ، وأنما يتعداها الى تكوين شخصيات متكاملة . ومن هذا نرى أن النشاط المدرسى له مكانة لا تقل عن مكانة الدروس المقررة . ويميز هذا الاتجاه المدرسة الحديثة عن التقليدية التى كانت تقتصر فى اهتمامها على امتحان الطلاب فى معلوماتهم ، وتحرمهم من الفاعلية والنشاط ، وبذلك تحول دون اظهار ميولهم او تنميتها .

ان النشاط المدرسى لا يتحقق بصورة حية ناجحة الا فى المدارس التى بها نظار يؤمنون بأهميته ، ويبذلون روحهم عن عقيدة وايمان فى سبيل انجاحه ، وجعله محركا لكل عمليات التقويم فى المدرسة . فحيوية المدرس تظهر حقيقة فى أثناء مزاولته للنشاط المدرسى مع تلاميذه ، ويعتبر النشاط فى هذه الحالة روح المدرسة ، وقلبها النابض . وتتميز المدارس بعضها عن بعض بقدر ما تمارسه من نشاط ، وما تخرجه من أبطال ، وما تكونه من فنانين ، وعلماء ، وشخصيات متكاملة تكاملا اجتماعيا . والمدارس الحديثة اليوم لا تفرق فى الواقع بين ما هو نشاط خارج الجدول ، وبين الدروس الرسمية المنظمة بأوقات ، والتى تنتهى عند سماع دقات جرس المدرسة . فالمدرسة الحديثة تعترف بأهمية « التربية عن طريق العمل » وتقوم صلاتها فى الداخل والخارج على أساس أن الحياة خارج المدرسة مليئة بالخبرات ، مثيرة للمشكلات ، موجهة لتيار البحث والتجريب ، والعلم والمعرفة . فاذا كان المدرس مربيا بالمعنى الصحيح ، استطاع أن يجعل من دروسه التقليدية نشاطا يتمه تلاميذه بعد انصرافهم من الدرس ، على أساس أنه كون ميولا لديهم ، ونمى رغبات أصيلة يحاولون الاستمرار فيها بعد خروجهم من الدروس التقليدية ، وانصرافهم الى المنزل .

كما أن مدرس النشاط الذى يقود فرقة من الفرق ، أو ينظم جمعية

من الجمعيات ، انما يحسم امره لو انه جعل لهذا النشاط منهجا ، وحدد له هدفا ، يجمع بين حرية الطالب ورغباته وبين اكتسابه الخبرات والعادات والاتجاهات السليمة .

ان كثيرا من الشخصيات التى سمعنا عنها ، واعترفنا بتقدمها فى ميدان العلم ، والادب ، والفن ، خرجت لنا من ميادين ومجالات ومدارس غير تلك التى تتصل بالتخصص المدرسى المعروف . فقد منحت الدولة الفنان محمود سعيد جائزة الدولة التقديرية فى فن التصوير مع انه مستشار قضائى ، وكلنا يعرف تقدم توفيق الحكيم الادبى ، مع أنه بدأ بالسلك القانونى ، ونعرف ناجى المصور الذى استهل حياته فى السلك الدبلوماسى ، ويوسف ادريس القصاص الذى تخرج من كلية الطب ، وترك ميدانه الاصلى ليكتب للمسرح ، ويؤلف القصص القصيرة والطويلة . ان المؤلف الذى كتب قصة اليس فى بلاد العجائب استثار بقصته ملكة انجلترا حينما قرأتها حتى أنها طلبت أن تحجز لنفسها نسخة من الكتاب الثانى الذى يصدره المؤلف ، ثم اذا بها تفاجأ بكتاب ضخم فى الرياضيات ولم تكن تدرى أن مؤلف هذه القصة هو أحد أساتذة الرياضة فى الجامعة .

ان ما نريد أن نؤكده هو ان بناء الشخصية وتكوين الميول الادبية ، والفنية والعلمية ، قد لا يتم اطلاقا فى جو رسمى ، مكبل بالقيود الروتينية ، وبالشكليات ، التى تحد من نشاط المتعلم ، وتخضعه بطريقة تدريجية لانماط آلية ، تفقده فى النهاية الموهبة ، وتقتل فيه الرغبة فى النمو ، وتوسيع الافق . ومصيبتنا فى المدارس هى أننا نكثر من حملة الشهادات الذين اذا اختبرتهم عن كثب ، لا تجد أنهم كونوا مهارات لا فى اللغة العربية التى درسوها ، ولا فى اللغة الاجنبية التى ضيعوا أوقات كثيرة فى تعلمها ، وكثير منهم من يتصرف فى كتبه ومذكراته بمجرد أن يدق الناقوس معلنا انتهاء امتحان آخر العام .

ان مجتمعنا الحديث الذى ننشده لا يمكن ان يتحقق بصورته المثالية التى رسمها قائد الثورة الا اذ كان هذا الصرح مدعما بأصحاب الكفاية ، والخبراء الذين نضجوا نضجا حقيقيا ، واستطاعوا أن يتحملوا المسئوليات والتبعات ، ويسهموا مساهمة فعالة فى حل المشكلات العلمية ، والفنية ، والاجتماعية ، التى نواجهها فى تطور المجتمع وارتقائه . وكل هذا لا يمكن ان يتحقق الا اذا لعبت المدرسة دورا رئيسيا فى وضع اللبنات الاولى فى تحقيقه .

ولكن الروح السائدة اليوم هى روح مادية لا يدور البحث فيها حول القيم الحقيقية ، ولذلك يعتبر كثير من المدرسين أن واجبهم هو الحصة الاصلية ، ولا يشعرون بوظيفتهم فى الاتصال بالتلاميذ ، وبناء شخصياتهم

خارج الحصة وفى أى مجال خارج مجالات النشاط ، وقد يتساوى فى كثير من الاحيان المدرس الذى يبذل دمه وعرقه فى تكوين شخصيات تلاميذه ، مع المدرس الذى يقتصر جهده على حصصه الرسمية ، ونصابه القانونى . لان هذا وذاك يجمعهما فى النهاية تقرير المفتش الذى لا يوضع عادة الا على الدروس الاصلية . أما ماعدا ذلك فليس له اعتبار فى قياس صلاحية المدرس ، ومدى نشاطه . ونتيجة لذلك فكثيرا ما تؤدى هذه الظاهرة الى ايجاد روح هروبية من تأدية هذه الوظائف الحيوية التى لها نتائج هامة فى بناء شخصيات التلاميذ . وما نريد أن نؤكده فى الحقيقة أن الحصة العادية اذا انقلبت الى نشاط ، واذا انقلب النشاط الى حصة كانت روح التوفيق التى نسعى لتحقيقها أقرب الى التحقيق من فصل النشاط عن الدراسة ، والنظر اليه على أنه شيء تافه ، غير أساسى ، وبخاصة حينما لا يحسب عند تقويم الطالب فى النهاية فى شهادته النهائية .

ورأينا أن نظام الدراسة فى أحسن حالاته يجب أن يجمع بين فكرتين رئيسيتين : فكرة التنظيم المدرسى للحصص الاساسية ، وفكرة تحويل المدرسة جميعها الى جمعيات فى أوقات أخرى رسمية ، بحيث يمارس كل مدرس هوايته وميله مع من لهم نفس هذا الميل والهواية من التلاميذ . كماتنظم المدرسة الاوقات المناسبة التى تعرض كل جمعية نشاطها ليطلع عليه أعضاء الجمعيات الاخرى ، ويشعروا بقيمة نشاطها ، ويتعلموا منها دروسا ، وكذلك ليؤدى هذا العرض دورا فى تفهيم الطلاب الجدد طبيعة نوع النشاط ، واهدافه ، فيختارونه عن رغبة اذا لاح لهم تناسبه مع ميولهم . وفى رأينا أيضا أنه يجب ألا يزيد عدد أعضاء الجمعية من عشرين عضوا ليستطيع المعلم أن يكون صداقة بينه وبين هؤلاء الاعضاء . وعن طريق هذه الصداقة ، وهذه الصلة الانسانية ، يستطيع المدرس أن ينقد تلاميذه نقدا موضوعيا فى كلما ينتجون ، وتتحمل نفوسهم بالتالى هذا النقد ، على أساس أنه نقد بنائى نزيه تراعى فيه مصلحتهم قبل كل شيء .

ونظرا لان أية جمعية من جمعيات النشاط قد تجمع أفرادا من فصول مختلفة ، ومن صفوف متباينة ، وقد يكون بين هؤلاء ذوى الموهبة ، أو من لم تظهر موهبته بعد ، فان المدرس يتيح بتنظيمه لحجرة الرسم أو الاشغال أو معمل الطبيعة أو أى نشاط يقوم به — الفرصة لكى يعطى المجال لهؤلاء الاشخاص الذين جاءوه عن رغبة ، وعن حب ، ولذلك كان لابد له أن ينوع فى برنامجه ، بحيث يحقق هذا البرنامج بعض الاهداف التى انخرط من أجلها الطلاب فى هذه الجمعية . وعقيدتنا أنه لو أن مدرس الرسم الذى يشرف على جمعية الرسم فى المدرسة أراد أن يخلق تقاليد لجمعيته مثلا ، وجب عليه أن يعد خامات وأدوات ، وأوراقا كبيرة الحجم ، وأخرى صغيرة ، ويحاول أن يشغل كل طفل أو تلميذ بما يتناسب مع مشكلته . وسيجد بين هؤلاء

من يستطيع أن يشترك فى عمل جماعى ، ومنهم من يريد أن يتجه الى انتاج خاص ، أو يطلع على الكتب التى تتضمن انتاج كبار الفنانين العالميين ، وغيرهم من الفنانين الاقليميين ، القدامى والمحدثين ، أو يقرأ عن حياتهم .. فكل هذه الانواع من النشاط يمكن أن تمارس فى غرفة الرسم اذا ما جهزت هذه الغرفة بالوسائل المختلفة . فالميول الفنية لها مظاهر متعددة ، فهناك المنتج ، وهناك المستهلك والمتذوق ، والكاتب عن الفن ، والناقد له . وكل هؤلاء يمكن أن يتخرجوا من جمعية الرسم اذا كانت جمعية ذات برامج شاملة موجهة توجيها جماعيا ، أو فرديا ، محققة للميول المنشودة . وهكذا فى سائر الجمعيات الاخرى يجب أن يتنوع برنامج النشاط فى الجمعية الواحدة بقدر تنوع اتجاهات الاطفال أعضاء الجمعية وغاياتهم .

وما من شك فى أن قيمة كثير من الاشياء التى ينتجها التلميذ فى المدرسة انما تتحدد على ضوء مدى استغلال التلميذ لها فى أوقات فراغه ، والنشاط المدرسى يلعب دورا كبيرا فى تكوين الميول التى تساعد على مزاولتها فى أوقات الفراغ . اننا نعرف أن كثيرا من البلاد الاجنبية التى نهضت لا توجد بها (مقاهى) يجلس فيها الناس بدون عمل ساعات طوال لتضييع الوقت . ان أوقات المنتجين تقاس بالدقائق ، وهم منتجون فى أوقات فراغهم ، بما يتعادل مع انتاجهم فى أوقات العمل ، ان لم يكن أكثر ، وضياع أوقات الفراغ عند طلابنا ، وموظفينا ، وسائر المواطنين ، معناه أن ثروة بشرية كبيرة معطلة ، وكان من الممكن أن تسهم فى الانتاج ، وتحقق أهدافا بنائية كثيرة تساعد فى تطور المجتمع . ان الفراغ فى الحقيقة ليس مضيعة ، انما هو وقت ثمين يستغله كل من كون اتجاهات سليمة فى أثناء تعلمه فى المدرسة . وكما سبق أن قدمنا فان كثيرا من شخصيات الممثلين ، والكتاب ، انما تكونت أكثر ما تكونت فى أوقات الفراغ ، أى عند مزاولة نوع النشاط الذى يحبونه بحرية ، خارج الوقت التقليدى المقيد .

ولكى يكون النشاط مرتبطا بصلب المنهج الدراسى ، فان هناك وسائل متعددة لتحقيق ذلك ، منها : الرحلة ، والزيارات الى المصانع ، والمتاحف ، والاسواق ، والمحال المختلفة ، لاستقاء المعلومات من مصادرها الطبيعية . فالاطفال الذين يزورون محل بقال يكفى أن يعرفوا ما لديه من بضاعة ، وثمن شرائه لكل وحدة منها ، وثمنها للمستهلك لكى يقوم الاطفال الصغار بدراسة مستفيضة ، عن الحساب والمعلومات العامة ، والتاريخ ، والجغرافيا ، وغير ذلك . وهذا نوع من النشاط يؤدى الى خبرات تلقائية ، وطبيعية ، تجعل عملية التعلم يسيرة وسهلة .

وكلنا نتذكر ونحن أطفال صغار هذا الجو الجاف الذى كنا نعانيه حينما كنا نطالب بحفظ اسماء البلاد ، واهم منتجاتها ، وترتيبها على

خريطة وادى النيل مثلا ، ومدى الصعوبة فى تذكر كل هذه الجوانب . ولكن حينما ترتبط هذه الفكرة بنوع من النشاط ، بأن يقوم التلاميذ مثلا مع مدرسهم برحلة الى الوجه البحرى ومعهم خريطة لفرع دمياط مثلا ومحدد بها دوائر تمثل الاماكن التى يقف عليها القطار ، وعليهم أن يكتبوا اسم كل بلد يمرون عليه فوق الخريطة ، بل ويقوموا بزيارة البلاد الرئيسية ، والتعرف على أهم انتاجها بالرؤية المباشرة ، كزيارة المصانع ، ومضارب الارز ، والملاحات ، وبعض المعارض ، أو المتاحف بالمدينة ، وجمع عينات من أهم الانتاج لوضعه فى متحف المدرسة يمثل أهم ما تشتهر به هذه البلاد . ان كل ذلك يحول عملية تعلم الجغرافيا الى مشكلات واقعية فى الحياة ، لا يمكن أن ينساها الطفل ، وتصبح مدلولاتها لديه واضحة المعالم ، محددة الاركان .

كما أننا كنا نطالب بتذكر كثير من التواريخ ، والاحداث السياسية التى مرت بالبلاد واثرت فى تاريخها ، كدخول نابليون الى مصر ، ومقاومة المماليك له ، وحالة البلاد فى هذا الوقت ، وبعض الآثار العلمية التى درستها حملته الى غير ذلك ، كل هذا كان يدرس على اعتبار أنه محفوظات يتناولها الطفل عن ظهر قلب دون أن يعى لها مدلولات تمثل هذه الفترة فى حياة مصر . فاذا ما ارتبطت دراسة التاريخ هذا بنوع من النشاط كتمثيل مسرحية عن دخول نابليون الى مصر ، يقوم فيها الاطفال بعمل الملابس ، وتصميم أشكال المدافع ، والسيوف ، ورسم أشكال الاساطيل ، والستائر ، والكواليس ، وحفظ الحوار الادبى الذى يدور بين نابليون مثلا وبين خلفائه الذين تركهم فى مصر ، وبينهم وبين رجال الازهر ، أو المماليك ، ان كل هذا يجعل من التاريخ شيئا ملموسا يؤثر فى ادراكنا لماضينا الذى كنا نقاوم فيه باستمرار المستعمرين ، وهو تحفيز لزيادة النمو فى حاضرنا ، وكل ما يتعلمه الطفل هنا يصبح له معنى غير تلك المحفوظات التى كان يرددها دون أن يفهم أى هدف منها . اما هو فى الحالة التى ذكرناها ، فبجانب تكوينه لاتجاهات متعددة وفهم واع ، فانه يدرك العلاقات التى تساعد فى تكوينه كمواطن مستنير ، وتجعل من مادة التاريخ خبرة أوسع مدى ومحببة اليه ، وتختلف عن المادة التقليدية بما يحوطها من سأم وضجر فى أثناء تعلمه . كلنا نتذكر بعض المدارس الصناعية التى تنجح عادة فى تكوين الميول لدى تلاميذها عن طريق مزاولة بعض النشاط العلمى ، ففى احدى المدارس يقوم قسم السيارات باقتناء سيارة قديمة من (وكالة البلح) ، يقوم الطلاب بفكها قطعة قطعة ، ودراستها ، ويتعلمون فى أثناء تلك العملية كل ما يراد أن يتعلموه من دروس نظرية وعلمية كان من الممكن أن تكون جافة مبهمة لو انها لم ترتبط بتلك المهارات والمدلولات الملموسة .

ان النشاط المدرسى سواء أكان خارج الفصل أم داخله ، أستعين به لتعويض النقص فى الحصة العادية بمعناها التقليدى ، والتى تحولت لتصبح هى نفسها نشاطا : والنشاط فى اية حالة من الحالات يعتبر ضرورة فى تكوين شخصيات التلاميذ وبنائها بناء اجتماعيا سليما . فالشخص داخل النشاط يحس أنه عضو فى جماعة ، عليه نحوها واجبات ، وله منها حقوق ، واذا غاب أحس الجميع بفراغ نتيجة غيابه ، ويتساءلون عنه ، ويزورونه . اما الطفل فى الفصل فانه نفر شأنه شأن المقعد الذى يجلس عليه . اذا غاب لا يحس أحد بالفراغ نتيجة غيابه لان وحدة الفصل أصلا ذات طابع شكلى ، اماوحدة الجماعة التى تقوم على النشاط فاساسها اجتماعى ، يبنى الصلات ، ويقوى الاواصر ، ويربط الافراد بعضهم ببعض ، بما يتيح لهم من تحقيق الميول المشتركة ، وتبادل الخبرات النافعة .

انى اذكر مثلا حيا لطفلى الذى كنت اعانى من تأخره فى الحضور الى مدرسته نتيجة تلكئه فى الصباح ، ولكنى وجدته فى أحد الايام يصحو مبكرا ، ويرتدى ملابسه ، ويطالبنى بالحاح الا ينتظر سيارة المدرسة لانها قد تأتى متأخرة ويضطر هو بالتالى أن يصل الى المدرسة متأخرا فلا تتاح له فرصة القاء النشيد فى الميكروفون امام طابور الصباح ، وفضل ان يذهب ماشيا ليحقق هذه الناحية عن ان ينتظر سيارة المدرسة التى تنقله اليها . ان هذا يدل دلالة واضحة على أن النشاط المرتبط بالرغبة يدفع الانسان الى تغيير عاداته ، ويربطه ببعض القيم الاجتماعية التى تعتمد فى تقويمها على الجماعة لا على درجات شكلية تمنح فى آخر الشهر . أن الجهد الذى يبذله الشخص فى عمل يميل اليه يتضاعف اضعافا دون ان يحس بملل او تعب من ذلك الجهد ، الذى يطالب الفرد ان يبذله فى شىء لا يحس تجاهه بميل . فان الدقيقة تمر فى مثل هذا العمل الممل كالساعة ويؤديه الشخص وهو متذمر ، وكثيرا ما يصاحبه الاهمال والاخطاء . كل هذا لانه يؤدى هذا العمل بدون رغبة أو بدون ميل ، والنشاط المدرسى مادة يدفع التلاميذ لتمضية الساعات الطوال دون ان يحسوا بعناء وذلك لان ما يقومون به يحقق رغباتهم ، واتجاهاتهم ، بينما هم ينتظرون دقات جرس الحصة لكى يخلصوا من كثير من الدروس التقليدية التى يقبلون عليها قسرا وهم سلبيون لا يقومون بتأدية أى شىء فعال .

ولعل من اهم ما يكونه النشاط المدرسى فى التلاميذ هو الميل المهنى الذى يسبق عمليات التخصص والتوجيه فى مراحل الدراسة العليا ، فالتلاميذ بعد المرحلة الثانوية يجدون صعوبة فى أن يقرروا أى نوع من الدراسات هو اقرب اليها ، ويفضلونها عن غيرها ، ولذلك كثيرا ما يفشل الكثير منهم فى أن يدخل التعليم الذى يرتبط بميول حقيقية ، واتجاهات

يكون قد كونها فى أثناء تعلمه بالمرحلة السابقة. والمدرسة التى تزاول النشاط على مدى واسع انما تساعد فى تكوين هذه الميول المهنية التى تمكن التلاميذ من ان يختاروا مستقبلهم ويعملوا له ، ويشقوا طريقهم فيه بتفوق . وما أحوجنا فى الحقيقة الى المتخصصين من أصحاب الميول فى كل مهنة ، وفى كل نوع من أنواع النشاط ، بدلا من أولئك الذى يحملون الشهادات وليس لديهم حب لمهنتهم ، بل يضربون المثل لنقمتهم على تخصصهم . ان من الاشياء التى كانت تسىء الى التعليم الفنى فى الماضى هى ان غالبية خريجى المدارس الفنية لا يعملون فى تخصصهم ، وانما يزاولون أعمالا كتابية بعيدة عن تخصصهم الفنى . ويرجع ذلك الى طريقة التدريس التى درسوا بها ، والى عدم وضع معايير سليمة لقياس قدرات الملتحقين بهذه المدارس ، حتى يختار لها من لديهم الرغبة فى أنواع التخصص المختلفة .

ان تخريج اعداد ضخمة من حملة شهادات المدارس الصناعية الذين لم يعملوا فى الحقول الاصلية التى اعدوا من أجلها انما هو فى الواقع نكبة على التصنيع ، فاذا كنا حقيقة نريد لمجتمعنا ان يصبح صناعيا ، وجب علينا أن نعد البداية السليمة فى المدارس التى تساعد فى تكوين ذوى الميول ، الذين يستطيعون التعمق فى الصناعة ، والنمو بها لتصل الى مستويات البلاد الاخرى المتقدمة . وكل هذا يحتاج الى تغيير فى معاييرنا تجاه الصناعة نفسها ، وقد بدأت البلاد فعلا فى تغيير المعايير التقليدية القديمة .

وخلاصة الرأى أن النشاط ضرورة ، وانه يرتبط بميول الافراد ، ويكمل الحصص الاصلية ، ومناهج الدراسة ، ويبنى الشخصيات ، ويكون الميول المهنية ، والاجتماعية ، ولا نجاح لمدرسة دون ان يدب فيها النشاط الذى يمثل روح الحياة الحقيقية .

مكانة الدراسات العملية فى مجتمعنا الاشتراكى

للاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
مفتش التربية الفنية بالتعليم الثانوى

أصبح من أهداف التربية والتعليم فى مجتمعنا الاشتراكى العمل اليدوى ، وكان من آثار ذلك أيضا أن تضمنت خطط الدراسة بالمرحلة الثانوية حصتين فى الاسبوع يمارس فيهما الطلاب دراسات عملية وثقافات فنية قامت أولا على مستوى الهواية ثم تطورت الى مادة شبه أساسية .

وهنا يحق علينا أن نوضح أن الهدف الاشتراكى لتدريس المجالات العملية بالمدرسة العامة لا يقف عند حد احترام العمل اليدوى ، كما انه ليس هواية تقوم على اشباع رغبات ذاتية عند الطلاب ، فرغبات الفرد فى المجتمع الاشتراكى انما هى رغبات المجتمع وآماله ، ومن ثم فالهدف الاشتراكى من تدريس المهارات العملية هو اعداد التلاميذ اعددا يمكنهم من الانتاج عن طريق العمل ، ذلك الانتاج الذى يؤدى الى التجديد والابتكار معا ، فممارستهم الحقيقية للخبرات النامية المتطورة تجعلهم ينتفعون بها كأفراد وجماعات تقوم على التعاون فى سبيل الخير .

ومن هنا تأثر المشرفون ورجال التربية باتجاهات ثورتنا وفلسفتها الاشتراكية فنادوا بالمدرسة الشاملة وبتمهين التعليم العام ، وترتب على ذلك أن انشئت المدارس الاعدادية العملية والاعدادية والثانوية التجريبية وهى مدارس محدودة العدد تقوم على الاهتمام بالجوانب العملية جنبا الى جنب مع الجوانب النظرية ، لكن هذه المدارس لا زالت فى دور التقويم ولم يتحدد موقفها بعد حتى يمكن تعميمها .

وهكذا تعددت أنواع المدارس وتعددت الاهداف وتعددت جهات التخطيط ووضع المناهج ، ولعل بعض المربين يرون أن الهدف من الدراسة العملية فى التعليم العام يختلف عن الهدف من الدراسة العملية فى المدرسة التجريبية أو الصناعية ، لكن الحقيقة : ان العمل اليدوى كهدف عام فى المجتمع الاشتراكى هو القدرة على الانتاج الواعى المثمر الذى يؤكد المعنى الاقتصادى لرفع مستوى المعيشة ، وان القدرة على لانتاج تؤكد الاتجاه العملى السليم ، وأن الثقافة الفنية لغة مشتركة لا تختلف من مكان الى مكان ، وان تحقيق الجوانب التربوية لا يتعارض اطلاقا مع المعايير الاقتصادية والاجتماعية الهادفة .

والمعروف أن المادة الدراسية التى لا تحقق هدفا من اهداف المجتمع الاشتراكى ولا تتمشى مع آماله تعتبر مادة ميتة ينصرف عنها الناس بصفة

عامة والطلاب بصفة خاصة . وما دامت بلادنا قد اقبلت على التصنيع بعد ان طردت المستعمرين وانقذت المستغلين واصبح للعمال مكانتهم وكذلك للفنيين وجب علينا أن نحترم العمل اليدوى فى المدرسة على أسس اشتراكية عملية واقعية ، وان نمحو من قاموس التربية والتعليم مسميات المادة الاساسية والمادة الاضافية ، لان مجتمعنا الاشتراكى دعامته رفع مستوى المعيشة عن طريق العمل والانتاج . ومن حسن الطالع أن الفكرة الاستعمارية التى كانت تقلل من شأن العمل اليدوى وتعظم الجانب النظرى الذى يقوم على الحفظ والتسميع قد اندثرت بزوال الاستعمار ، ومن هنا فان العمل اليدوى لن يكون له احترامه فى الوسط المدرسى كمادة دراسية لها أثرها الواضح مالم تأخذ هذه المادة دورها الايجابى فى التقويم الامتحانى شأنها فى ذلك شأن باقى المواد الدراسية ، سواء كان ذلك فى المدرسة العامة بأنواعها أو فى المدرسة الصناعية .

ان الاعمال الانتاجية متعددة وكثيرة ، وتحتاج الى كفايات فنية خبيرة بالنواحى العملية وبالتربية والتعليم سواء كانت من الاعمال الفصلية اليسيرة التى تحتاج الى اهتزازات تعبيرية من اليد كالرسم والتصوير والنقش واشغال الابرة والتطريز ، أو ما كان منها عضليا يحتاج الى مهارة وتدريب وقدرة فنية ودراية باصول علمية مختلفة « تكنولوجية » كما تحتاج الى المتخصص ليمارسها ويعلمها لارتباطها بالاجادة والانتاج القائم على النفع الاقتصادى كالاعمال الخشبية بأنواعها ، والتشكيل المعدنى الفنى والعادى والنسيج وطباعته والخزف والبرادة والخراطة والكهرباء ، وهى كلها خبرات فنية وثقافات تخصصية تقوم على الخبرة وتتصل بحياتنا الاقتصادية النامية وتحتاج الى أيد عاملة وطاقات بشرية واعية ، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بعضها بالبعض وكذلك باحتياجات العصر الذى نعيش فيه ، من حيث الانتاج الفنى المطلوب للمجتمع الاشتراكى الذى يعتمد على الابتكار والنفعية معا .

ان الاهتمام بالنواحى العملية التقدمية فى المدرسة العامة اصبح ضرورة لانها كسب خاص فوق ما للمدرسة الحالية من مواد نظرية . وبذلك يتم تدعيم خبرات التلاميذ النظرية وتنمو مواهبهم ويتشكلون تشكيلا جديدا كمواطنين يؤمنون بالعمل والانتاج وليتمكن من تقعد به ظروفه عن مواصلة التعليم العالى ان يتجه ليكتسب عيشه وهو مزود بخبرات يمكن أن تنمو وان تزيد فى ميدان الحياة العملية .

مما تقدم نرى أن الاهتمام بالناحية العملية فى المدرسة العامة قد بدأ على مستوى الهواية ثم اتخذ صورة المادة شبه الاساسية ثم وقف عند هذا الحد ، ففى ١٩٥٨/١٠/٢ صدر القرار الوزارى رقم ١٠٩٥ بجعل

الدراسات العملية جزءا من الخطة الدراسية داخـل الجدول بالمدرسة الثانوية ، ثم صدر القرار الوزارى رقم ١١٠٠ فى ١٩٥٨/١٠/٥ بانشاء مكتب بالوزارة للاشراف على الدراسات العملية ثم تحول هذا المكتب الى تفتيش عام ، مع وجود تفاتيش فنية قائمة تؤدى أعمالها فى ميادين الثقافة الفنية والدراسات العملية على أساس من الخبرة والدراية والتخصص . ولم يقتصر الامر على ذلك بل فرضت على المدارس أنواع من الدراسات العملية وعهد بتدريسها الى مدرسى العلوم ممن لم يتم أعدادهم كمعلمين لهذه المجالات كالتصوير الفوتوغرافى والكهرباء واللاسلكى وهكذا أجبر مدرس الاحياء أو الطبيعة النظرية على تدريس ثقافة عملية لم يتخصص فيها أو يعد لها ، وأصبح تفتيش العلوم مطالبا بان يوجه فى دراسات عملية لا تسير مع مخططات هذا التفتيش وأهدافه ، هذا على سبيل المثال لا الحصر . ومن هنا ينبغى اعادة النظر فى أمر المدرسين اللازمين على اسس سليمة تتفق مع اهمية الجوانب العملية وحقيقتها الاشتراكية ، وهناك فجوات تعليمية أخرى تعوق الدفع الاشتراكى فى مجال الدراسات العملية الحقيقية ومن هذه الفجوات انشاء مكتب الدراسات العملية بالمنطقة لكى يشرف على عشرين دراسة عملية . الامر الذى جعل الخبرة والاصالة تضيع فى زحمة العمل واللهفة على توسيع دائرة الاختصاص .

ان صاحب الخبرة هو الذى يعرف امكانياتها التعليمية ، وان الموجه الخبير هو الذى يهمه أمرها وأمر كل مستحدث وجديد يظهر فى عالم الخبرة الفنية ، لذلك كان من الافضل أن يعهد بأمور كل خبرة أو ثقافة فنية الى المتخصصين الحقيقيين فلا ندع التلهف على توسـيع دائرة الاختصاص وايجاد الوظائف الجانبية وخلق الثنائية والثلاثية فى العمل اداة تعويق . وقد يقال أن مهمة مكتب الدراسات العملية بالمنطقة هى تهيئة الامكانيات . ولكن هذا الامر مردود عليه بأن الامكانيات التعليمية هى جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وانها تسير مع تخطيط العمل الفنى وانه لا يعرف حقيقتها وتطورها الا المشرف الحقيقى المتخصص فى المادة فهو اقدر على تحقيـق أهدافها ونموها واستمرارها .

ان التعاون بين المواد الدراسية ضرورة تربوية ، ولكن هناك فرقا بين التعاون وبين توسيع دائرة الاختصاص . والمعروف أن المادة الدراسية الواحدة لها عمقها الفنى ، ولها ماضيها وحاضرها ومستقبلها . والدراسات العملية ليست مادة دراسية واحدة ، وانما هى مجموعة من المواد المتعددة والتخصصات المختلفة ، وعلى ذلك فالقول بأن الدراسات العمليـة مادة تعليمية يستطيع أن يشرف عليها تفتيش واحد فيه نظر وله حدود ضيقة . والحقيقة المنطقية هى انها مواد دراسية ، ولكل مادة منها منطقها الفنى ، وتخصصها وتراثها وتطورها ، كما أن لكل مادة موجهين متخصصين ذوى

رأى فيها . وعلى ذلك فتجميع أمرها فى مكتب أو تفتيش لا يتمشى مع الاصول التعليمية والمبادىء التربوية ، وانما ينبغى أن توزع ميزانية الدراسات العملية على التفاتيش المختصة لتحديد المسئولية عن ايجاد الامكانيات التعليمية ، وكذلك ينبغى النظر فى أمر بعض الدراسات التى لم تثبت وجودها حتى الآن ، واحلال دراسات نامية تتفق مع آمالنا واهداف مجتمعنا الاشتراكى محلها ، حسب تخطيط جديد وسليم يتفق مع المصلحة العامة .

ان القول باحترام العمل اليدوى لا يكفى لتعويد الطلاب عليه دون تنظيم شامل ، فتكوين الميول العملية وغرس الاتجاهات الفنية فى نفوس الطلاب يأتى بالنتائج المثمرة المرجوة عندما نحرص على تأصيل الدراسة العملية مع المواد الدراسية النظرية وذلك بان تضم درجة تحصيلها الى مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى امتحانات النقل والامتحان النهائى ، ذلك لان مجموع الدرجات يمثل الجهد العام للطالب ، والناحية العملية يجب أن تدخل فى نطاق الجهد العام ، بعد أن أصبحت دون شك لا تقل عن الناحية النظرية ويلزم تقويمها وتأصيلها واتاحة الفرصة لها لكى تنمو وتؤدى رسالتها فى مجتمعنا الاشتراكى العربى .

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director:	Annual Subscription:
13, Liberation Square, Cairo	P.T. 84 for Members
Tel. : 70686	P.T. 60 for the Journal
	P.T. 40 for Students
	P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue | MARCH 1962 | Year XIV

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الرابعة عشرة　　مايو ١٩٦٢　　العدد الرابع

فى هـذا العـدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا للخارج

دار الهنا للطباعة ت : ٨١١١٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الرابعة عشرة   مايو سنة ١٩٦٢   العدد الرابع

فى هــذا العــدد

تصدرها رابطة خريجى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

التربيــة الأســاسيّة

للدكتور رياض عسكر
المدير العام للتربية الاساسية ومحو الأمية

التربية الاساسية مصطلح يدل مفهومه على معنى تربوى اجتماعى ، ويرمى الى رعاية المواطنين الذين لم تتح لهم فرص النهل من منابع العلم ، والتمتع بنور المعرفة . وكثيرا ما وجه الينا هذا السؤال من المواطنين والزملاء الذين لم يألفوا تلك التسمية بقولهم (ما التربية الاساسية ؟) . وقد وجدنا أن أقرب ترجمة لذلك المصطلح هى أنها تربية فى الأساسيات أى أساسيات التربية . فهؤلاء المواطنون الذين لم تتح لهم فرص التعلم ، فى حاجة الى منهج أو تدريب عام فى أساسيات المعرفة والعلوم وأساسيات الحياة التى لا غنى عنها لأى مواطن مهما قل مستواه .

فالتربية الأساسية اذن وسيلة أو منهج من مناهج النهوض بالأفراد والمجتمعات ، ولذا أصبحت من مستلزمات النهوض بالأمم المتخلفة ، وعملت منظمة الأمم المتحدة عن طريق هيئة اليونسكو على نشرها بين الأمم الافريقية والآسيوية التى هى بحاجة اليها . الا أن التربية الأساسية ، كما يدل مسماها عليها تختلف عن غيرها من أساليب الخدمة الاجتماعية ، فى أنها لا تزال تحتفظ لنفسها بالطابع التربوى ، فهى حين تمد يد المعونة للافراد والمجتمع لتحسن حالهم لا تعطيهم معونات مادية أو عينية ، وانما تعلمهم كيف يستطيعون تحسين حالهم بأنفسهم .

فنحن لا نعطى احسانا ، ولكنا نعلم القروى أو العامل كيف يستغنى عن الاحسان ويلفظه بأن يعتمد على نفسه وكده ، فاذا لم يعلم ذلك علمناه ، فقد نعلمه حرفة أو نعلمه طرقا جديدة فى الزراعة ، كما نعلم زوجته أو ابنته مبادىء التفصيل والحياكة ، أو طرقا أفضل للطهى كما قد نزودهم بالمعلومات الصحية التى تؤهلهم للعناية بأبنائهم وتجنب العادات الضارة والوصفات البلدية ، التى كثيرا ما أودت ببصر الأطفال أو بصحتهم .

كما أننا نعقد لهم الندوات الدينية أو القومية التى تبصرهم بدينهم ودنياهم وبقوميتهم وعروبتهم فيصبح الواحد منهم مواطنا مستنيرا فى أمور دينه ودنياه ...

ويشمل برنامجنا تأهيل أفراد مجتمعنا الريفي أو الحضري للاندماج في هيئة المجتمع وتعلم أساليب التفاهم والتعاون ، على شكل مجالس ، يقوم فيها القروي ليناقش مع أخيه القروي مثلا ، مشاكل قريتهما ، فبدلا من الشكوى للحكومة من أن بركة القرية يتوالد فيها البعوض ويضر بصحة السكان ، فقد يحمل كل منهما مقطفه وفأسه ويتعاونا على ردمها بقرار من مجلس قريتهما وهكذا .

ولا اظن أن فكرة الاتحاد القومي والقاء أعباء المجتمعات المحلية عليه الا صنو هذه الفكرة أو قل انهما فكرة واحدة من منبع واحد .

فالتربية الأساسية تحارب التخلف وتحارب الفقر وتحارب الجهل والمرض وهي في الوقت نفسه ، تبني النفوس وتبني العقول وتبني الصحة ، وتدعم الاقتصاد ، وتبني العزة والقومية . كل هذا لا يتحقق عن طريق المعونة المباشرة ، ولكن عن طريق مساعدة الناس ليساعدوا أنفسهم بسواعدهم هم ، لا بسواعدنا نحن ، وبتعاونهم بعضهم مع بعض ، وايمانهم بقدرتهم على الكفاح وايمانهم بقوتهم وقوميتهم وعروبتهم وثورتهم وزعيمهم .

فالتربية الأساسية اذن منهج من مناهج الاصلاح الاجتماعي . واهم ما يميز هذا المنهج عن بقية المناهج الأخرى هو أنه يقوم على أساس الدافعية الذاتية والنشاط الذاتي ، بمعنى ان التربية الأساسية لا تقوم ببرامج الاصلاح أو مشروعاته لمجرد رغبتها في ايجاد هذه البرامج والمشروعات . وبمعنى آخر ان التربية الاساسية لا تقوم في حقيقة جوهرها على تخطيط مشروعات اصلاحية معينة ، ثم تقوم بفرضها على المواطنين وانما هي على عكس ذلك تعمل على حل هذه المشكلات عن طريق نشاطهم الذاتي .

وهنا تبرز أهمية هذا المنهج وقيمته . فالتربية الأساسية بهذه الصورة تمثل فلسفتنا الثورية التقدمية لتحقيق انطلاقتنا الواعية الخلاقة في الاصلاح الاجتماعي . فكل عمليات الاصلاح فيها ليست مفروضة فرضا أو مملاة املاء فتكون نتيجتها الفشل المحتوم ، وانما تقوم برامجها على أساس الحاجات النابتة والنامية من الأفراد أنفسهم ، لتكون بذلك اجدى اثرا واكثر فاعلية . وهي في مجالات نشاطها المختلفة تستعين بكل ما يمكنها من تحقيق رسالتها واهدافها على وجه مرض . فهناك مؤسسات موجودة فعلا وتقوم بمجهودها في حقل الاصلاح الاجتماعي ، ومهمة التربية الأساسية هي تنشيط هذه المؤسسات ، والتعاون معها وتوجيهها نحو الوصول الى غاية مشتركة تربط بينهما . فهناك وحدات مجمعة ومراكز

صحية واجتماعية وبنوك التسليف الزراعى والتعاونى وجمعيات تعاونية ومؤسسات للثقافة الشعبية ومراكز الارشاد الزراعى الى غير ذلك .

ولكن الحلقة غالبا ما تكون واهية أو مفقودة بين هذه المؤسسات وبين الأفراد الذين تخدمهم ، وقد يكون ذلك راجعا الى جهل هؤلاء الافراد بطبيعة هذه الخدمات أو كيفية الاستفادة من هذه المؤسسات ، أو الى ايمانهم بعدم جدواها أو لنفورهم منها أو غير ذلك من الاسباب . فدور التربية الأساسية هنا هو فى ايجاد هذه الحلقة المفقودة وتدعيمها وجعلها أكثر فاعلية وتدريب المواطنين على الاستفادة منها .

والتربية الأساسية كما يبدو من اسمها تهدف الى تحقيق المعالم الأساسية الرئيسية للمواطن الصالح بحيث يكون مواطنا واعيا منتجا . وهى بهذا تعتبر عملية ترشيد للكبار فى مختلف الميادين لتحقيق التنمية الاجتماعية بمفهومها الواسع وأصبح مفهوم التربية الأساسية ليس عملية محو للامية القرائية فحسب بل فى كل القطاعات فهى محو أمية قرائية ومحو أمية صحية وزراعية واجتماعية وقومية الى غير ذلك من الميادين ، فهى بهذا عملية تربوية متكاملة .

أهداف التربية الأساسية :

تستهدف التربية الأساسية مساعدة الناس على تحقيق التقدم الثقافى والاجتماعى والصحى والاقتصادى الذى يمكنهم من أن يحتلوا مكانهم فى العالم الحديث ويستطيعوا أن يشاركوا مشاركة فعالة واعية فى بناء المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى .

والتربية الأساسية تقوم على دعائم أربع هى :

أولا : ان أسباب التأخر والتخلف على الأخص فى ريفنا العربى متشابكة ومتداخلة ووسائل الاصلاح كذلك متداخلة متكاملة . فسوء الحالة الصحية بين المواطنين يضعف قدرتهم الانتاجية ، وفقرهم يجعلهم فريسة المرض .. والمرض يهبط بقدراتهم الاقتصادية كما أن الفقر يحول بينهم وبين التعليم المنظم .. والجهل يمكن للعادات السيئة الضارة من نفوسهم ويقف حائلا بينهم وبين الانتفاع بالارشادات التى توجه لهم وهكذا ونتيجة ذلك أنه لا يمكن التقدم فى ناحية من النواحى دون العمل على تحسين النواحى الاخرى .

فالتربية الأساسية تسعى لتعليم الناس طرقا أفضل فى الحياة فهى تتضمن أولا تعليمهم القراءة والكتابة كمهارتين تساعدانهم فى حياتهم العملية وتوسعان مدى اهتماماتهم وتكسبانهم معلومات جديدة مفيدة كما

تتضمن تعليمهم طرقا فنية أحسن لاستغلال مواردهم وتتضمن ارشادهم الى كيفية المحافظة على صحتهم كما توجههم الى شغل أوقات فراغهم بهوايات والعاب تصقل أذواقهم .

والتربية الأساسية ليست نوعا من التعليم ميدانه المدرسة فحسب بل انها تمد نشاطها الى البيت والحقل وتعلم بطريق الاجتماعات وعقد الندوات التى تحتك بها الأفكار وتتبادل معها الخبرات ، كما تعلم بطريقة الدروس والارشادات العملية .. وهى تشمل الصغار كما تشمل الكبار .. وتشمل الذكور كما تشمل الاناث وسيتضح هذا من الوصف الذى سنورده آنفا .

ثانيا – ان كل تقدم حقيقى يجب أن يكون قائما على شعور الناس بمشكلاتهم وحاجاتهم الماسة ورغبتهم الصادقة فى النهوض بأنفسهم ورفع مستواهم فهى تدريب لهم على الشعور بالمشكلة ثم تحديدها ثم حلها .. وهى محاولة لخلق الوعى الجماعى منهم ، وتعليمهم كيف يتعاونون لحل مشكلاتهم المشتركة . هى بذلك تجعل الاصلاح حركة نابعة ومنبعثة من داخل المجتمع نفسه فتضمن لها الاستمرار والبقاء ، ويمكن أهل القرية من تحسين أحوالهم فى أشد الظروف صعوبة وبأقل معونة خارجية .

ثالثا – التربية الديمقراطية : فالتربية الأساسية تتيح الفرصة للاهالى للتعبير عن آرائهم تعبيرا حرا بانتخاب ممثليهم فى لجان من أكثر العاملين لصالح المجموع كما تتيح الفرصة لهؤلاء الممثلين لهم لابداء آرائهم فى المسائل المتعلقة بشئون قريتهم فى جو من الحرية والصراحة وتنفيذ ما تتفق عليه الاغلبية .

رابعا – ان الاصلاح يقتضى التفاعل مع البيئة فلابد من دراسة البيئة المحلية والتعرف على مواردها وحاجاتها وأساليب الانتاج وطرق الحياة فيها لتكون التحسينات المراد ادخالها قائمة على أساس عملى ، فالتربية الأساسية تبحث أساليب المجتمع المتبعة فتنمى الصالح منها وتستكمل نواحى النقص فيها .

ميادين التربية الأساسية :

تعمل التربية الأساسية فى ميادين متعددة بحيث تؤدى هذه الميادين فيما بينها الى نوع من التكامل الذى هو أساس لعملية الاصلاح الاجتماعى وعلى هذا يمكن تصور الميادين الآتية مجالات لنشاط التربية الأساسية :

١ – ميدان التربية القومية والتثقيف الشعبى .
٢ – ميدان التنمية الاقتصادية ويشمل التعليم المهنى والزراعى والتصنيع الريفى والوعى التعاونى .
٣ – ميدان الثقافة الصحية .
٤ – ميدان التربية الاجتماعية .

من هذاالعرض لمفهوم التربية الأساسية ، والهـــدف من نشرها بين المواطنين ، يتضح أن هنالك فرقا بينها وبين مفهوم محو الأمية . فان محو الأمية كما يدل عليه مفهومه ، أقل دسامة فى الغذاء العلمى فضلا عن أنه مقصور على المعارف دون التدريب والتثقيف والمران العملى .

ومع ذلك فهما منهج واحد على اعتبار انهما يرميان الى توعية المواطن فى أمور دينه ودنياه وجعله مواطنــا واعيا مستنيرا . وربما كان الفــرق بينهما فى الدرجة . أى أن التربية الأساسية درجة أعلى أو امتداد لمنهج محو الأمية الذى وقف فى منتصف الطريق أو ثلثه أو ربعه قل كما شئت .

نعم ان منهج التربية الأساسية يحتاج الى نفقات أضخم واخصائيين اكثر ، لا سيما فى دورها التجريبى الحالى أو النموذجى ، غير اننا نأمل أنه يمكن فى المستقبل تخفيض نفقات التربية الأساسية وتوسيع نطاقها .

ولقد أعربت وزارة التربية والتعليم عن عدم اكتفائها بمفهوم محــو الأمية كما عبر عنه القانون ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، المعدل بالقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ ، فأعدت مشروعا لقــانون جديد تحت اسم « قانون التربية الأساسية ومحو الأمية » ، تطور فى عدة مراحل من (اللجنة التمهيدية) الى اللجنة (التحضيرية لهيئة التخطيط) ثم أعيد عرضه على لجنة برياسة السيد نائب وزير التربية والتعليم وهو الآن فى مراحله النهائية ونرجو أن يرى النور قريبا .

وقد عنى هذا القانون الجديد باطالة مدة الدراسة كما عنى بالناحيــة الثقافية العامة اكثر من القانون السابق .

ولا اريد ان أستغرق فى الحديث عن محو الأمية هنا بل أحب أن أقول أنه يجب العمل على توسيع ميدان محو الأمية الفقيرة والتقريب بينها وبين التربية الأساسية على قدر المستطاع ، وذلك يكون بأساليب عدة حسبما يتيسر لكل قسم وكل مدرسة وكل قرية أو مصنع .. الخ فيجب العمل اولا على تناول النواحى الثقافية العامة بمدلولها الواسع ، والتوسع مع الدارسين حتى يتناول الكلام الاحــداث الجارية من قومية واجتماعيــة ومناسبات دينية ووظيفية ، كما يجب الابتداء من اقرب الدوائر المحيطة بالدارس عن قريته وبلدته او أهله ووطنه ومنها الى وطنه الكبير العــربى وقوميته . كما يجب أن نعمل على توعيته بما يدور من أحداث هامة لها اثر فى حياته ، كالاشتراكية والثورة الوطنية الاجتماعية التى يعيشها هذه الايام . ويمكن الخروج بالدارسين اذا أمكن فى رحلات قصيرة حول بلدتهم ،

وعرض أفلام سينمائية من قسم الوسائل بالمنطقة ، أو الاستماع الى الأخبار الهامة من المذياع أو التليفزيون ، وخطب الرئيس التى ترسم خطوط التطور والتحول الاجتماعى ؛ مع شرحها لهم وبيان أهميتها ، فى حياتهم كمواطنين سيتأثرون بتلك الخطوط والأحداث .

وان هدفنا بلا شك لا يمكن أن يظل مقتصرا على فصول محو الأمية ، فهى كما قدمنا أضيق فى مداها من التربية الأساسية ، ولا يلجئنا الى محو الأمية والاكتفاء بها الا المال ، نظرا لما تكلفه التربية الأساسية من ميزانية واسعة نسبيا اذا قورنت بمحو الأمية . ولكن يجب الا تنسى الأثر الذى سيتركه كل من الأسلوبين والمنهجين . ففى محو الأمية يتعرض الدارس للتعلم على يد معلم مدة ساعتين خمسة أيام فى الأسبوع لمدة تسعة أشهر تتخللها أجازات موسمية وعطلات رسمية بحيث أن حصيلة هذا كله فى آخر العام تكون قليلة . نعم قليلة من حيث الزمن ومن حيث الدوام ومن حيث الانتفاع .

أما من حيث الزمن فان عدد أيام الدراسة الصافى ، لا يكفى للوصول بالدارس الى درجة مناسبة حتى من القراءة والكتابة . فهو لا يكاد ينتهى من قراءة كتاب صغير لا يصل مستواه الى قراءة الصحف اليومية مثلا . ولا ننسى هنا أيضا عنصرا هاما الا وهو عنصر النسيان فالدارس لاسيما الدارس الريفى الفلاح ، لا يكاد ينقطع عن الدراسة وتنقطع صلته بالكلمة المطبوعة أو المكتوبة حتى يتبخر كل ما تعلمه فى فصول محو الأمية ، ويرتد الى أميته السابقة تماما ، اللهم الا نفر قليل جدا لا يعتد بهم وهم الذين تضطرهم ظروفهم الخاصة الى متابعة كتابة بعض الخطابات مثلا . وهذا يفسر لنا العنصر الثانى وهو عنصر الدوام الذى ذكرناه .

أما من حيث « الانتفاع » فان نفع الدراسة التى يتلقاها فى فصول محو الأمية ، على ضرورتها ، قليل ، لأن أغلب الوقت يؤخذ فى تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما تبقى من الزمن الدراسى يعطى للمعلومات العامة أو الثقافة العامة ، فهو فى هذه الحالة سيكون قليلا لا ينفع المواطن كثيرا فى أمور دينه ودنياه ، لاسيما فى الوقت الحاضر الذى ألقيت فيه على كاهل كل مواطن أعباء ثقافية أكبر ليساير ركب التقدم ، حيث أصبح التنافس فى الحياة أشد من ذى قبل . ومع قلة ذلك البرنامج الثقافى فهو نظرى محض لا يعدو الكلام فلا تدريب فيه ولا ممارسة .

ولقد كان الاشراف على محو الأمية موكولا فى أول الامر ، عند صدور القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، الى وزارة الشئون الاجتماعية ، ولكن المرسوم بقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ عدل القانون رقم ١١٠ السالف

المذكر ، اذ نص على « أن يباشر وزير المعارف العمومية الاختصاصات التي ورد بشأنها نص خاص فى القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ المتقدم ذكره والمخول لوزير الشئون الاجتماعية منفردا أو بالاشتراك مع وزير المعارف العمومية » .

ولما أصبح محو الأمية بذلك من اختصاصات وزارة التربية والتعليم ، وكل أمرها الى ادارة التعليم الأولى فى بادىء الأمر ، ثم اختصت بها ادارة مستقلة تحت اسم مراقبة مكافحة الأمية ، تحولت فيما بعد الى الادارة العامة لمحو الأمية . ولكن مهمة الادارة اتسعت لتشمل مهمة أعمق وهى التربية الأساسية ، مع احتفاظها بمهمتها الأولى أيضا وهى محو الامية ، فأصبحت تعرف الآن باسم (الادارة العامة للتربية الأساسية ومحو الأمية) .

ولم نرد بذكر هذه التغيرات فى مهمة الادارة واسمها الا أن نحيط القارىء علما بما حدث من تطور فى المجتمع نفسه ، اذ أن كل تطور فى تسمية الادارة ومهمتها وتسميتها كان نتيجة لما يجرى فى المجتمع والدوائر الرسمية من تغير فى المفهوم والنظرة ذاتها الى الموضوع كله .

ونعطى القارىء فيما يلى فكرة عن كيفية بدء نشاط وزارة التربية والتعليم ممثلة فى الادارة العامة للتربية الأساسية ، فى ميدان التربية الأساسية حتى يلم القارىء بفكرة صحيحة عن مفهومها .

تسلمت ادارة التربية الأساسية مشروع « التربية الأساسية » من الهيئة المصرية الامريكية المشتركة للتعليم فى واخر عام ٥٥ — ١٩٥٦ . وكان على المسئولين فيها بمعاونة أعضائها الفنيين اتمام الرسالة والسير بها فيما يتلاءم مع مقومات البيئة المصرية الصميمة وماتحتاج اليه من تطبيق فى تثقيف الكبار وتبصيرهم بما يجب عليهم اداؤه نحو انفسهم ووطنهم وقوميتهم .

وما أن أصبح الميدان خالصا لوزارة التربية والتعليم حتى سارعت ادارة التربية الأساسية الى النهوض بهذا الواجب متخذة من قريتى « الجلاتمة » و « المنوات » حقلا لتجاربها توطئة لتعميم هذا اللون من مراكز الاشعاع فى جميع قرى الجمهورية بعد أن وضح اهتمام العالم كله بدور التربية الأساسية فى رفع الوعى وتنميته .

ولقد سارت الأمور فى مركزيها بالجلاتمة والمنوات الى ما يؤكد ضرورة تعميم هذه المراكز فى كل القرى المختلفة .

وأنا لنضع هذا التقرير البيانى لنشاط المركزين المذكورين امام القارىء

توضيحا لما اتجهنا اليه من تعميم هذه المراكز فى جميع الجهات التى هى فى أمس الحاجة الى نشاطها ، وفيما يلى نبذة عن نشاط هذين المركزين :

ا ــ **المنوات** : يبلغ عدد سكانها ٦٥٠٠ نسمة تقريبا وزمامها حوالى ١٨٠٠ فدان بواقع ربع فدان للفرد تقريبا .. وبها بعض مظاهر النشاط التجارى والصناعى المختلفين .

ب ــ **الجلاتمة** : يبلغ عدد سكانها ٢٦٥٠ نسمة تقريبا وزمامها ١٤٣ فدانا فقط بواقع ١/١٠ من الفدان للفرد الواحد تقريبا وليس بها أى مظهر من مظاهر النشاط الاجتماعى وبما أن حصيلة الفدان الواحد تساوى سبعة أمثال الضريبة ومن حيث أن ضريبة الفدان فى هاتين القريتين تتراوح بين ٣ و٥ جنيهات ، فان متوسط دخل الفرد فى المنوات يبلغ حوالى العشرة الجنيهات سنويا بينما لا يتجاوز الجنيهين فى قرية الجلاتمة .

ومن هنا نشأ الفرق بين البيئتين المختارتين لمركزى التربية الأساسية فى كل من الجلاتمة والمنوات .

لذلك لاحظنا عند ما بدأنا تجاربنا بالمركزين أن أهالى المنوات أحسن حالا من نظرائهم فى الجلاتمة ولهذا باشر فريقنا بالمنوات نشاطه مستعينا بلجان من الأهالى فى قطاعات النشاط المختلفة بينما راعى فريق الجلاتمة سلبية الأهالى وتباطأهم عن الاستجابة السريعة لرفع مستواهم فباشر أعماله معتمدا على ما بذله من جهد خاص .. وفيما يلى عرض سريع لنشاط فريقنا فى مختلف القطاعات بالقريتين .

أولا ــ فى القطاع الثقافى :

تعاون فريق التربية الأساسية بالمنوات مع لجنة الثقافة ومع الوحدة المجمعة بالمنوات فى نشر الوعى القومى والصحى والزراعى والاجتماعى عن طريق الندوات المدرسية وصحف الحائط والرحلات والمعسكرات والمكتبات الريفية والحفلات التمثيلية والعروض السينمائية والمهرجانات الترفيهية فى المناسبات الوطنية الهامة .

واعتمد فريق الجلاتمة فى ذلك كله على جهده الخاص مستعينا بالاهالى فى كل خطواته كما استعان الفريقان بالوسائل السمعية والبصرية اللازمة لميدان التثقيف الشعبى وبالشباب المثقف فى أعمال محو الأمية وبعث التنافس المحمود بين الأهالى للمعاونة فى الخدمات الاجتماعية بالقريتين .

ثانيا ــ فى القطاع الزراعى :

تدارس فريق المنوات مع اللجنة الزراعية بالقرية مشكلاتها الزراعية

وتعاون مع جمعيتها التعاونية فى توفير البذور والسماد ومقاومة الآفات وعقد الندوات الزراعية التثقيفيةوالارشادية حتى انشئت الوحدة المجمعة عام ٥٧ / ١٩٥٨ فوجه المسئولون فيها اهتمامهم الى تنظيم عمليات تطعيم الدواجن والتلقيح الصناعى وحقن المواشى وتوزيع السلالات الممتازة منها على الفلاحين .

فى حين أعتمد فريق الجلاتمة على اتصالاته المباشرة بالاهالى لدراسة مشكلاتهم الزراعية ووضع الحلول لها والاستفادة بالتقاوى والسلالات وتم بجهوده انشاء حقل للارشاد الزراعى ـ حاز جائزة وازرة الزراعة ـ وانشاء منحل نموذجى للتدريب والاستفادة بالتلقيح الصناعى لتحسين سلالات المواشى والدواجن .. فكان لهذا التوجيه ثماره المرجوة التى بدأ الاهالى ينهجون نهجها فى القريتين .

ثالثا ـ فى القطاع الصناعى :

درس فريق « المنوات » مع لجنة الصناعات الريفية مشكلات العمال الصناعيين والخامات المحلية ومدى استغلالها وتطويرها وتمكن من ادخال تحسينات فى بعض الصناعات المحلية كصناعة الاقفاص والدواسات . وتعلم الاهالى صناعة جديدة كصناعة أثاث المنزل ولعب الاطفال من الجريد وصناعات السجاد والكليم والشنط مستغلا خامات البيئة وامكانياتها ، كذلك قام فريق الجلاتمة بنشاط ملحوظ فى قطاع الصناعة ، اذ درب أهالى القرية على الصناعات الريفية التى استغلت فيها خامات القرية كالسجاد والكليم والحصير واثاث المنازل من الجريدوبعض أعمال النسيج كالأقمشة والفوط والستائر الى جانب تطوير الصناعة الفخارية وابتداع نماذج جديدة منها .

رابعا ـ فى القطاع التعاونى والاقتصادى والاجتماعى :

بحث فريق المنوات مع اللجان التعاونية مشاكل الجمعية التعاونية الزراعية واسباب انهيارها وأخذ بيد الأهالى للمساهمة فيها والنهوض بها فزادت حصيلتها حتى شملت الفرع المنزلى والزراعى وجميع الخدمات الاجتماعية الى جانب افتتاح مكتب أهلى للبريد كما يسرت مهمة الفلاحين فى الاستفادة بخدمات بنك التسليف الزراعى والوعىالاقتصادى الجديد .

وفى نفس الوقت أدى فريق الجلاتمة دوره ببث فكرة التعاون والتضامن ونشر الوعى الاجتماعىوالاقتصادى بين اهالى القرية واشرف على تأسيس جمعية تعاونية زراعية وتنظيم لجنة للانارة وانشاء ناد ريفى مكتمل المرافق تاركا للاهالى مهمة توجيه نشاطه وصيانة مرافقه وادواته .

خامسا ــ فى القطاع الصحى :

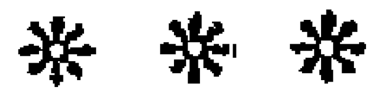
وضع فريق المنوات مع لجنة الصحة بالقرية تخطيطا تغلب به على مشكلات الأهالى الصحية كماوجههم الى ردم البرك والاتصال بالمختصين لتعفير قريتهم بالمبيدات الحشرية وتعاون مع الوحدة المجمعة فى عمليات الفحص الطبى الشامل التى كان لها أثرها فى تحسين المستوى الصحى بالمنوات .

ولم يعدم فريق الجلاتمة الوسيلة الى ازالة أكوام السباخ من الطرقات وردم البرك بوساطة الاهالى مع عقد ندوات لتبصيرهم بطرق الوقاية من الأمراض المنتشرة وحثهم على نبذ العادات الضارة مما كان له أثره فى رفع الوعى الصحى بينهم جميعا .

سادسا ــ فى القطاع النسوى :

قام فريق المنوات النسوى بتكوين لجنة نسائية تعاون معها على دراسة مشكلات المراة المنزلية والصحية وادخال تحسينات على ألوان الطهى والاسهام بقسط كبير فى تعليم الفتيات التفصيل والقراءة والكتابة وبعض الصناعات المنزلية وتدريبهن على رعاية الطفل والأعمال المنزلية المختلفة .

واهتم فريق الجلاتمة النسوى بعقد ندوات لارشاد السيدات فى رعاية اطفالهن ونظافة الملبس والمسكن والوقاية من الأمراض .. كذلك قام بتدريب الفتيات على أعمال التفصيل والخياطة واشغال الابرة واشغال الصوف والتريكو وعمل بعض انواع الشيلان والكوفيات وانشاء دار للحضانة يزود فيها الأطفال بوجبة غذائية بدأ اثرها يلمس فى نموهم الجسمانى .



وبعد فهذه بعض خطوط الانعاش الريفى الذى كان يحقق فى المركزين التجريبيين بالمنوات والجلاتمة على اختلاف ظروفهما وامكانياتهما على وجه حاز رضا الاهلين واهتمامهم .

ولقد استمر الانعاش متدرجا حتى شمل كل قطاعات النشاط فى المركزين مما أثار انفعالية الاهالى ومساهمتهم مساهمة ايجابية فى حل مشكلاتهم بأنفسهم .

ومن ثم تكونت لديهم حساسيات وخبرات وتجارب يستطيعون بها أن

يتابعوا فى غير عناء أعمال الفريقين دون حاجة كبيرة الى الارشاد أو القيادة حتى أصبحوا على درجة كافية من الوعى بمشكلاتهم والقدرة على تلمس الحلول لها .

واذا كان خبراؤنا فى هذين المركزين قد حققوا هذه النتائج المرجوة على ضيق امكانياتنا فاننا كبيرو الأمل عندما تتسع رقعة تجاربنا بمضاعفة مراكز التربية الأساسية وتعميمها فى جميع نواحى الاقليم المصرى مما سيكون له اثره البالغ نحو النهوض بالمستويات الثقافية والاجتماعية — والصحية — وغيرها فى ريفنا .

وسيكون الأثر أعم والنتيجة أشمل عندما تلتقى جهود الادارة العامة للتربية الأساسية مع جهود الاتحاد القومى بعد أن أصبح النهوض بالريف شغله الشاغل .. وعندما تتوحد هذه الجهود سنرى بمشيئة الله نتائج تبشر بالخير والمستقبل العظيم لريفنا العربى الناهض .

ولم تكد وزارة التربية والتعليم تلمس نجاح تجربة التربية الأساسية فى قريتى الجلاتمة والمنوات حتى وافقت على اقتراح الادارة بافتتاح مركزين جديدين فى منطقتين تعليميتين احداهما بالوجه البحرى والأخرى بالوجه القبلى ، وتم افتتاحهما فعلا فى خورشيد من ضواحى الإسكندرية وسنرو فى منطقة الفيوم . وهكذا يرى القارىء معنا أن وزارة التربية والتعليم ماضية فى رسالتها للنهوض بالمواطنين محققة بذلك رسالة الثورة المباركة .

** * **

تجربة فى التقويم الذاتى للمدرس

للاستاذ حليم ابراهيم جريس

ماذا يقصد بالتقويم ؟

يقصد بالتقويم فى ميدان التربية تحديد أهداف ومبادىء واتجاهات واضحة ، وتخير الوسائل والاساليب المناسبة لتحقيقها ، وتتبع تقدم الافراد فى أثناء استخدامهم لهذه الوسائل أو الافادة منها للوصول الى الغايات المرسومة أو على الاقل الاقتراب منها ، كما يتضمن التقويم النهوض بمستوى الاداء عند القائمين بتربية الناشئة ، وتقليل فاقد الجهد والوقت والمال ، ومضاعفة الاثر المتوقع والنتيجة المرجوة فى كل عملية تربوية ، وهكذا يمكن تحليل التقويم الى العناصر الآتية :

١ ـ الاشراف الدقيق على العملية التربوية ، حتى تسير فى الاتجاه السليم الذى يضمن تحقيق الاهداف المرجوة .
٢ ـ تشخيص نواحى القوة ومواطن الضعف والقصور .
٣ ـ تقديم أنواع الخدمات والمساعدات والتوجيهات التى تضمن الارتفاع بمستوى الاداء داخل المدرسة .

٤ ـ تتبع التلاميذ فى الاتجاه المطلوب ، ونجاح المدرس فى استخدام الوسائل .

٥ ـ تحديد المستوى الذى وصل اليه كل من المدرس والتلميذ ، واعطاء تقدير للمدرس يتفق مع امكانياته وجهوده وأثره فى التلاميذ .

ونجاح المقوم فى القيام بالوظائف السابقة يستلزم معرفة تامة بالاهداف التربوية والقومية ، ودراية لا بأس بها بطرق التدريس والنشاط والوسائل المعينة ، كما يستلزم أسلوب معاملة وطريقة تفكير تتفق مع خصائص المجتمع الاشتراكى الديموقراطى .

واذا أردنا أن نترجم العمليات السابقة الى لغة التفتيش بوضعه الراهن ، نقترح أن يسير المفتش فى زياراته على النسق الآتى :

١ ـ الزيارة التوجيهية التى تتم فى بداية العام الدراسى ، وفى اثنائها

ينبغى أن يتعرف المفتش على امكانيات المدرسة ، ومستوى التلاميذ وامكانيات هيئة التدريس حتى يحدد لنفسه خطا واضحا يبدأ منه وحتى يتمكن من تشخيص نواحى القوة ومواطن الضعف ، وفى اثناء هذه الزيارة يناقش المفتش مع مدرسيه الاهداف والمناهج والكتب وطرق التدريس والنشاط الدراسى ، ويرسم معهم خطة كاملة يتضح بواسطتها التقاءجميع الوسائل فى مواضع تجمع هذه الاهداف . وهذا يتطلب توزيع المناهج والنشاط على شهور السنة والتفكير فى جميع الوسائل الاخرى .

٢ ـ الدورة التفتيشية الاولى ويقصد بها الزيارة الثانية عادة ، وتتضمن متابعة وتشخيصا وتوجيها نوعيا فى نفس الاتجاه السابق ، ونعنى بالمتابعة هنا التعرف على مقدار التحسن الذى أصابه المدرس فى وسائله واسلوب معاملته للتلاميذ ومقدار تجاوبه مع التوجيهات التى تركت له ، وحالة التلاميذ العلمية والقومية ، ونعنى بالتشخيص الوقوف على نواحى القوة والنجاح ومواطن الضعف والتخلف ، والصعوبات التى اعترضت سبيل المدرس نحو تحقيق الغايات المرجوة ، وأسباب تأخر بعض التلاميذ أو تخلف الجميع عن المستوى المطلوب ، ونعنى بالتوجيه النوعى تقديم المساعدات النوعية التى تناسب الموقف كما وجده المفتش ، واعادة توجيه المدرس فى النواحى التى غمضت عليه ، والتعاون معه فى رسم خطة واضحة للنهوض بمستوى المتأخرين دراسيا من التلاميذ ، وتتضمن العمليات السابقة تحديد المستوى الذى وصل المدرس اليه بحيث يستطيع بعد ذلك أن يصدر حكما عادلا على شكل تقدير لفظى أو رقمى .

٣ ـ الدورة التفتيشية الثانية ويقصد بها الزيارة الثالثة للمدرسة وتنصب هذه الدورة اساسا على معرفة النجاح الذى أصابه المدرس مع تلاميذه خلال فترة طويلة من العام الدراسى ، وتحديد المستوى الذى وصلوا اليه وذلك لتقدير الجهد الذى بذل فى اتجاه تحقيق الغايات المحددة الواضحة ، وتتضمن هذه العمليات بالضرورة ، تتبعا للعملية التربوية وتشخيصا للوضع الراهن ، كما ينبغى أن تشمل أيضا توجيها خاصا يناسب الوقت المتبقى من العام الدراسى ، وغالبا ما يكون توجيها خاصا بالمراجعة وابراز النقاط الهامة ، وتاكيد الربط بين موضوعات المناهج ، وأساليب معاملة المتأخرين دراسيا للنهوض بمستواهم العلمى . ويحسن عقب هذه الدورة اطلاع المدرس على التقدير الذى يستحقه ، والمستوى الذى وصل اليه خلال العام الدراسى ، بحيث يقتنع المدرس بهذا التقدير بعد أن يقف على نواحى القوة والامتياز فيه ، ومواطن الضعف والتخلف التى لم يتمكن من التخلص منها ، حتى يعمل مستقبلا على تلافيها .

التقويم بين القديم والحديث:

والتقويم ليس حديثا فى عالم التربية ، بل هو قديم قدم المدرسة بمعناها

المعروف ، فقد وجد فى هذا الميدان منذ أن وجد نظام ثابت للتعليم ، اذ المفروض فى الدولة التى اصطفت بيئة خاصة تتولى تربية الناشئة فى اتجاه أهداف خاصة وانظمة ووسائل معينة ، أن تقيم لنفسها جهازا فنيا يضمن لها تحقيق الاهداف عن طريق الاشراف والتوجيه للارتفاع بمستوى الاداء ، وتقدير الجهد المبذول من جانبه كل فرد ، ولكن مفهوم التقويم قد اختلف من عصر الى عصر باختلاف نوع الفلسفة التربوية السائدة واتجاهات الامة وأهدافها . فيوم أن كانت التربية تؤمن بالتلقين وتخزين أكبر قدر من المعلومات فى عقول الجميع بغير تفرقة أو استثناء وذلك عن طريق الحفظ الآلى والاستظهار ، ويوم أن كانت تركز جهودها على النمو العقلى وتهمل النواحى الاخرى فى الفرد ، كان التقويم يعكس هذه الصورة فلا يسير فى الاتجاه الذى رسمناه وانما كان يقوم على تحديد المستوى العلمى للتلاميذ بالمفهوم القديم ، وعلى تقدير المدرس بحسب نجاحه فى تخزين أكبر قدر من الحقائق والمعلومات فى عقول التلاميذ ، وما دام الحفظ يمكن أن يتم عن طريق الارغام ، وما دام كل طفل يستطيع أن يوصله المدرس الى المستوى المطلوب فلا محل لتقديم خدمات فنية من جانب المفتش ، ولا لزوم لتشخيص الحالات الخاصة والتعاون مع المدرس فى ايجاد علاج نوعى لها ، وعلى المدرس أن يتحمل مسئولية أمور ليست من صنعه ولا يستطيع أن يتحكم فيها . ولكن مفهوم التقويم اليوم كما أوضحناه سابقا قد تحدد فى ضوء مبادىء التربية الحديثة وما وصل اليه علم النفس من حقائق خاصة بمراحل النمو وطريقة السلوك وأسس التعلم ، واختلاف الافراد بالمولد فى النواحى العقلية والجسمية والوجدانية .

كذلك اختلف مفهوم التقويم من عصر الى عصر باختلاف نسيج المجتمع وأهدافه واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ؛ فيوم أن كان المجتمع يخضع للنظام الاقطاعى الرأسمالى ويحكم بأسلوب ديكتاتورى كان التقويم يتضمن مراقبة أعمال المدرسين ، وتحديد مخالفاتهم ونواحى التقصير فى أعمالهم ، وابلاغ الجهات المختصة بذلك ، حتى تنزل عقوباتها أو انذاراتها بالمدرس ، واستلزم ذلك زيارات مفاجئة لمباغتة المدرس داخل الفصل ، وتلمس عيوبه ، وفرض توجيهات خاصة عليه . وبذلك يصبح التقدير أو اصدار حكم على المدرس أهم جانب فى عملية التقويم فتنعدم العلاقة الطيبة ، وتسود الرهبة والكراهية جو المدرسة ، اما اليوم وقد تغير نسيج المجتمع كله ، وانتهى عهد الاقطاع والرأسمالية ، وأصبحنا نؤمن بمبادىء العدل والكفاية كسبيل لارساء قواعد الاشتراكية الديموقراطية ينبغى أن يسير التقويم فى الطريق الذى رسمناه فى أول كلامنا بحيث يصبح نوعا من الريادة الديموقراطية التى تنشد النهوض بمستوى كفاية المدرسين أولا والتدقيق فى اصدار تقديرات عادلة عنهم ، وهذا يستلزم أن يقف المقوم من المدرس موقف الاخ الاكبر الذى يتعاون مع

اخوته فيأخذ بايديهم ويعمل على تدعيم مركزهم ، ويقدم لهم ما يلزمهم من خدمات ومساعدات وذلك بروح مشبعة بالمحبة والاحترام المتبادل والتشاور ، كما يستلزم ضبط الموازين وأحكام المعايير والمضى فى الاتجاه الموضوعى بالنسبة لاعطاء التقديرات والحكم على كفاءة المدرسين حتى يمكننا أن نضع كل موظف فى المكان الذى ينتج فيه انتاجا جيدا ، فنحفظ بذلك أقدار الناس وحقوقهم ، ونوفر للدولة فرص التقدم والنهضة .

مكانة التقدير فى عملية التقويم :

قصدت مما سبق أن أوضح العمليات التى يتضمنها التقويم ، وان أبرز مكانة التقدير الرقمى أو اللفظى من هذه العمليات جميعا ، فليس التقدير هو كل شىء فى عملية التقويم ، وانما هو جانب واحد فقط من جوانبها ، فتقدير المفتش للمدرس باللفظ أو الرقم عبارة عن حكم يصدره المفتش عن المدرس بعد تدقيق شديد ، وبحث وتحر عن أمور كثيرة متعددة منها النقط التى بدأ المدرس منها عمله فى أول العام الدراسى ، والتى عبرنا عنها فى الزيارة التوجيهية بالخط الذى يحدده المفتش ليبدأ منه توجيهاته وخدماته ، ومنها أمكانيات المدرسة وظروف البيئة . هذه الاحكام التى يصدرها المفتش رغم أنها جزء من عملية كبرى الا انها تؤثر فى العملية كلها وتوجهها فى الاتجاه السليم أو غير السليم ، فالتقدير ان جاء سليما ساعد المدرس على التعرف على نواحى امتيازه وتفوقه ومواطن ضعفه وتخلفه ، وشجعه على مضاعفة الجهد ، والمضى فى حمل رسالته راضيا مستقرا كما أن التقدير السليم يعنى تشخيصا سليما من جانب المفتش وهذا بدوره يوجه الخدمات والتوجيهات فى الطريق السوى ، أما ان جاء التقدير مرتجلا غير مضبوط أثر ذلك فى عمل المدرس وهدم شخصيته ، ذلك لانه لو جاء مرتفعا أو مبالغا فيه أعطى المدرس فكرة خاطئة عن مستواه تدعو الى غروره وتقاعده عن الاجتهاد والابتكار ، وان جاء منخفضا عن مستوى الجهد المبذول بالمقارنة مع الآخرين أدى ذلك الى شعور المدرس بالظلم وعدم الارتياح ، وباختلال موازين الحكم على الناس ، وفى هذه الحالة يفقد المدرس ثقته بالمفتش وبالتالى بتوجيهاته وآرائه ، ويتقاعد عن أداء الواجب نتيجة اليأس الذى يطرأ على نفسه ؛ وبذلك تفسد عملية التقويم من أساسها . كذلك فان الاسس التى يعتمد عليها المفتش فى التقدير كثيرا ما تؤثر فى عملية التقويم ذاتها وتوجه المدرس توجيها خاصا فى نشاطه وأعماله فان اعتمد المفتش فى تقديره للمدرس على المظهر دون الجوهر ، وعلى تقويم الوسائل دون الغايات انصرف المدرس الى التأنق وأسرف فى التنسيق وتنظيم الكراسات ، وزاد اهتمامه بالامور الشكلية ، فالتقدير السليم من جانب المفتش يعد من الامور الهامة التى توجه العملية التربوية ، والتى تؤثر تأثيرا جوهريا فى التقويم كله .

الحاجة الى تقويم سليم :

لذلك يصبح تقويم المدرس عامة وتقديره بالرقم أو باللفظ خاصة من الامور الهـــامة التى ينبغى أن تشغل أذهان قادة التربيـــة والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ، حتى يمكن لوزارة التربيــة أن تحقق اهداف المجتمع بوضعه الجديد ، اذ أن الامر لا يقتصر على تحقيق العدالة والكفاية للمدرسين ، بل يتعدى ذلك بالضرورة الى تربية التلاميذ فى الاتجاه السليم وتقليل فاقد الجهد والوقت والمال ، ومضاعفة الانتاج فتتوفر بذلك خدمات تعليمية جيدة للجميع ، وبذلك يتحقق للامة ارساء قواعد المجتمع الجديد، اذ أن الاشتراكية التى نستهدفها فى حياتنا ليست نظاما يضعه القادة أو تشريعات تصدرها الدولة أو قوانين تعلن عنها الحكومة وانما هى أسلوب تفكير ومعاملة ، وأنواع من السلوك تمارس بوساطة الجميع ، ومسئوليات عامة يؤمن بها الافراد ، وهذا يتطلب اعادة صياغة العقل البشرى ، وتدريب الافراد فى الاتجاه المطلوب ، وتلك مسئولية التربية فى الدرجة الاولى .

لقد شغلنى هذا الموضوع منذ أن بدأت حياتى الوظيفية كمفتش المواد الاجتماعية ، اذ شعرت بتخلف أسلوب التقويم عن ركب المبادىء الحديثة وقلة أثره فى العملية التربوية ، ثم زادت آثاره المعطلة فى نظرى عنـــد ما ارتضـــينا لانفسنا النظام الاشتراكى الديموقراطى ، ومضـــينا قدما فى تطبيقه ، وخطونا خطوات واسعة نحو ارساء قواعده ، بحيث أصبح من الواجب العمل بكافة الوسائل على تطوير جهـــاز التفتيش والنهوض به ليتمشى مع الوضع الراهن ، والا أصبح حجر عثرة فى اتجاه الاصلاح واعادة البناء، فما أحوجنا اليوم الى جهاز قوى للتقويم السليم . اما عن مظــاهر هذا التخلف فيمكن حصرها فيما يأتى :

١ ــ التقويم فى نظر بعض المفتشين تقدير لفظى أو رقمى أكثر منــه توجيه وخدمة وتعاون ، لذلك فان تقدير المدرس يشــغل بال المفتش فى الدرجة الاولى ، كما يشــغل بال الرئاسات العليا ، التى تطالب دائمــا بارسال التقديرات ، فان وصلت تقديرات رقمية ولفظية لجميع المدرسين فان جهاز التفتيش بخير ، وعملية التقويم قد تمت بالكمال والتمام .

٢ ــ تشبع التقويم بعنصر الذاتية وبعده كل البعد عن الموضوعية ، فالمام المدرس بمادته العلمية يقاس فى ضوء مســـتوى المفتش العلمى ، وكذلك الحال بالنسبة لالمامه بالاهداف وطرق التدريس واسلوب معاملة التلاميذ وأصول النشاط ، فالمفتش المتخصص فى الجغرافية قد لا يرضى عن مستوى المدرس فى مادة تخصصه بينما يتراءى له أنه قد وصل الى المستوى المطلوب فى التاريخ ، والعكس صحيح ، كذلك كثيرا ما ينخـدع

المفتش بشخصية بعض المدرسين وجاذبيتهم الاجتماعية ، وقدرتهم على المناقشة والترحيب بالضيف ، بل كثيرا ما يصطنع بعض المدرسين وقت وجود المفتش دروسا نموذجية ، وطرقا تقدميـــة ، وأساليب جديدة ، وعلاقات انشائية طيبة ، وأدبا جما ، ومعاملة حسنة للجميع .

٣ — عدم تقبـل المدرس لحكم المفتش وتقديره مهمــا كان نوعه ، واحساسه بالظلم الواقع عليه ، وعدم شعوره بعيوبه ونقائصه أو اعترافه بها ، ويرجع ذلك الى ارتجالية التقدير من جانب المفتشين ، وعدم وضوح معايير الحكم فى ذهن المدرس ، وقلة دراية المدرس بأساليب التقـويم ، وعدم تدربه على نقد ذاته نقدا موضوعيا ، وكشف نقائصه بنفسه .

٤ — الاسراف فى اعطاء التقديرات العاليـــة بغض النظر عن قوانين الاحصاء فى هذا المجال ، فقد وجدت من احصاء جمعته فى نهاية العـام الماضى أن تقدير ممتاز قد أعطى للغالبيـة العظمى من المدرسين الاوائل ، وأن معظم المدرسين تقع تقديراتهم فى الطرف الاخير من القياس ما بين ٨٠ ، ١٠٠ ، ويرجع ذلك الى أسباب متعددة منها ضعف بعض المفتشين بحيث لا يقوى الواحد منهم على مواجهة الموقف واقناع المدرس بعيـوبه ونقائصه ، ومنها تدخل عنصر المجاملة على حساب المصلحة العـامة كأن يجامل المفتش المدرس القديم أو الذى جاء دوره للترقية ، أو الذى سبق أن حصل على تقدير مرتفع من مفتش آخر أو فى عام سابق أو لتدعيم مركز المدرس الاول بين مدرسيه ، أو تمشيا مع رغبة السيد الناظر بسبب طاعة المدرس له وتعاونه معه فى ادارة المدرسة .

٥ — الشعور بعدم جدية توجيهات المفتش ، وعدم الاحساس بالحاجة اليها وذلك اما لعدم تحمس المفتش لها أو ايمانه بها ، واما لانها مفروضة فرضا دون مناقشة أو اقنـاع ، واما لانها غير عملية لكونها لا تتفق مـع امكانيات المدرسة وظروف البيئة ومستوى التلاميذ ، واما لانهـا تنصب على النواحى الشكلية وتهمل النواحى الجوهرية ، واما بسبب تعــدد مصادر التوجيه ، أو اختلاف آراء المفتشين الذين سبق لهم توجيه المدرس .

٦ — فشل التقويم فى تقديم تقديرات مضبوطة تســتطيع الوزارة الاعتماد عليها عند اختيار الاكفاء الصالحين لوظائف أعلى ، فان أرادت أن ترقى مثلا الى وظيفة مفتش أو ناظر أو مدرس أول لن تجد تقــديرات دقيقة تساعدها على الاختيار فى حدود نسبة معقولة الامر الذى اضطرها الى البحث عن موازين اخرى بمـا فى ذلك من خطورة الوقوع فى الخطأ والاعتراف الضمنى بفشل جهاز التفتيش فى تأدية عمل هام من أعماله .

تجربة التقويم الذاتى للمدرس :

من أجل ذلك كله فكرت منذ سبع سنوات فى القيام بتجربة أحاول عن

طريقها معالجة بعض العيوب السابق ذكرها او الاقتراب خطوة نحو الموضوعية فى تقدير المدرسين . فبدأت تطبيق نوع من التقويم الذاتى للمدرس فى بعض المدارس التى أشرف عليها ، وصممت لذلك بطاقة كنت استخدمها فى اثناء زياراتى للمدارس لتحقيق بعض الاهداف التى حددتها لنفسى منذ البداية وهى :

١ ـ تدريب المدرس على تقويم عمله ، ومحاسبة نفسه ، وتتبع نجاحه او فشله ، وذلك فى ضوء معايير واضحة محددة تقدم له منذ بداية العام الدراسى .

٢ ـ الاقتراب من الموضوعية فى تقدير المدرس ، وذلك بوضع معايير محددة ، يطلع عليها المدرس ، ويدقق المفتش فى استخدامها .

٣ ـ تحسين العلاقة بين المفتش والمدرس وبذلك يتم تقبل الثانى لتوجيهات الاول وأحكامه ، اذ أن المعايير أصبحت تتضمن المطلوب من المدرس ولها صفة التوجيه والاشراف ، كما أن البطاقة تبرز عيوب المدرس ونقائصه .

٤ ـ مساعدة المدرس على وضع المستويات اللائقة له ، ومحاولة الوصول اليها أو الاقتراب منها ، وفى ذلك أكبر ضمان لشعوره بالحاجة الى مساعدة المفتش وخدماته حتى يتم له الوصول الى المستوى المقصود .

٥ ـ توضيح مسئوليات الوظيفة للمدرس ، ونوع الواجبات الملقاة على عاتقه ، مما ينير أمامه الطريق ، ويساعده على الارتفاع بمستواه العلمى والمهنى .

٦ ـ مساعدة المدرس على تكوين فكرة سليمة عن نفسه من غير مجاملة او مداراة أو تضليل ، فقد يكون مخدوعا بفكرة سابقة أو تقدير سابق أو تقويم غير مضبوط .

أما بطاقة التقويم التى تم وضعها لتحقيق الاهداف السابق ذكرها فقد تضمنت سبعة معايير محددة ، قدر لكل معيار درجة من مائة ، ووضع مقامها وترك بسطها يضعه المدرس فى ضوء أسئلة توجيهية تعينه على تفهم مضمون المعيار ، وتساعده على تقدير مستواه ولم تتطلب هذه الاسئلة جميعها اجابات تحريرية من جانب المدرس وانما قصد بها مساعدة المدرس على فهم طبيعة العمل الذى يؤديه وتتبع النشاط الذى يقوم به والانتاج الذى يصل اليه ولكن بعض هذه الاسئلة تطلبت البطاقة اجابة تحريرية عنها مثل كم يوما تغيبت هذا العام ؟ بالنسبة لمعيار المواظبة ، ومثل :

ما الكتب التى قرأتها هذا العام ؟ بالنسبة لمعيار الالمام بالمادة العلمية أو بالطريقة والهدف . ومثل ما أنواع النشاط التى قام بها تلاميذك ؟ بالنسبة لمعيار الالمام بأساليب النشاط الدراسى . وقد قصد من اعطاء اجابات تحريرية بالنسبة لهذا النوع من الاسئلة اتاحة الفرصة للمفتش كى يناقش المدرس فيما سجله حتى يدقق المدرس فى تقدير الدرجة التى يستحقها ولذلك فقد بدأت البطاقة بالعبارة الآتية :

فيما يلى بعض المعايير التى تعينك على تقويم ذاتك تقويما موضوعيا وذلك بالدرجات المخصصة أمام كل معيار . لاحظ :

١ ــ أن قدرة المدرس على تقويم نفسه تقويما موضوعيا سليما أكبر دليل على نضوجه وقابليته للنمو .

٢ ــ انك ستناقش فى التقدير الذى ستضعه لنفسك فى ضوء الواقع .

أما المعايير التى وضعت للبطاقة فهى :

أولا ــ الالمام بالمادة العلمية .
ثانيا ــ الالمام بالطريقة والهدف .
ثالثا ــ الالمام بأساليب النشاط المدرسى .
رابعا ــ العلاقات الانسانية والتعاون .
خامسا ــ الخلق والشخصية والسلوك العام .
سادسا ــ المواظبة .
سابعا ــ مستوى التلاميذ العلمى والقومى .

خطوات التنفيذ :

وفيما يلى توضيح للخطوات التى نفذت بمقتضاها التجربة :

١ ــ الزيارة التوجيهية وفى أثنائها كانت توزع بطاقة التقويم على السادة المدرسين ، وتناقش محتوياتها ، لتوضيح بنودها واقناع الجميع بأهمية التدقيق فى ملئها وذلك فى جو من الاحترام المتبادل والثقة الكاملة وهكذا يقف المدرس منذ بداية العام على معايير الحكم التى سيتم تقديره بمقتضاها والتى ستترك لتقويم جهوده ونشاطه بنفسه فى ضوء معاييرها . هذا بالاضافة الى المسئوليات الاخرى التى ذكرناها وجوب تحملها فى أثناء هذه الزيارة .

٢ ــ الدورة التفتيشية الاولى ، وفى أثنائها يتعرف المفتش على مقدار التحسن الذى شمل التلاميذ والمدرس ، ويتابع تنفيذ الخطة

والتوجيهات ويقف على الصعوبات ومواطن الضعف ، ويحدد تقديراً لكل مدرس ، ويطالب كل واحد بتسليم بطاقته بعد ملئها ، على ألا يطلع عليها المفتش الا بعد وضع تقديره واستطلاع رأى الناظر والمدرس الاول ، وهذا الشرط الاخير وضع عن قصد لضمان نجاح التجربة من جانب المدرس .

٣ ــ الدورة التفتيشية الثانيــة وكانت تتم فى نفس الاتجاه السابق ويطالب كل مدرس بملء البطاقة مرة ثانية حتى يواظب على تحسين مستواه ، وتتبع نشاطه ومجهوداته ونشاط تلاميذه وتقدمهم .

٤ ــ يعمل جدول لكل مدرسة ، يسجل فيه المفتش تباعا تقديره للمدرس وتقدير المدرس لنفسه ، وتقدير الناظر والمدرس الأول له وذلك للمقارنة وتتبع النتائج ، وفيما يلى جدول تقويم لاحدى المدارس الثانوية الكبيرة فى القاهرة خلال عام ١٩٥٨/١٩٥٩ نسوقه على سبيل المثال فقط

اسم المدرس	تقدير المدرس لذاته	تقدير الناظر له	تقدير المدرس الاول له	تقدير المفتش له	ملاحظات
المدرس الاول	٩٩	٩٥	—	٩٤	فكرته عالية عن نفسه نتيجة تقديراته السابقة التى لم تقل عن مائة
الاستاذ ... (١)	٨٩	٩٢	٩٥	٩١	
الاستاذ ... (٢)	٩١	٨٩	٩٦	٨٩	ينتظر ترقيته لمدرس أول
الاستاذ ... (٣)	٨٩	٩١	٩٣	٩٠	
الاستاذ ... (٤)	٧٣	٧٥	٩٠	٧٦	
الاستاذ ... (٥)	٨١	٨٥	٨٥	٨١	

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتى :

١ ــ بعض تقديرات المدرسين لانفسهم أقل من تقديرات الناظر والمفتش والمدرس الاول ، وبعضها فى نفس المستوى ، وربما كان ذلك هو الغالب فى معظم المدارس التى طبقت فيها التجربة .

٢ ــ تقدير المدرس الاول لذاته مبالغ فيه ، وربما يرجع ذلك الى حكم

وضعه فى المدرســة كرائد لزمــلائه ، كما يرجع الى الاسراف فى التقديرات السابقة التى حصل عليها .

٣ — تقديرات المدرس الاول لزملائه مرتفعة بصفة عامة ، وربما يرجــع ذلك الى عامل المجاملة بحكم وجوده الدائم وسطهم ، وظنــا منه أن فى ذلك أكبر ضمان لتحقيق علاقات انسانية طيبة بينه وبينهم .

٤ — تقديرات معظم المدرسين مرتفعة بصفة عامة وربما يرجع ذلك الى عامل الانتقاء بحكم كبر المدرسة ومكانتها .

٥ — تقديرات هذا الجدول تزيد بعض الشىء عن تقــديرات الجدول السابق لنفس المدرسة ، اذ أن هذا الجدول يمثل تقديرات المدرسين فى الدورة الثانية ، وهناك جدول آخر لتقديراتهم فى الدورة الاولى ، ويرجع ذلك الى المحاولات التى قام بها كل مدرس عن قصد خــلال الفترة ما بين الدورة الاولى والثانية للارتفاع بمستواه فى ضــوء معايير البطاقة .

ما حققته التجربة :

لاحظت فى أثناء تطبيق هذه التجربة لمدة ست سنوات ، وفى عدد من المدارس لا يقل عن ثلاثين ، أنها حققت بعض النتائج الهامة نذكر منها :

١ — زاد ادراك المدرس للعملية التربوية ، وبدأ يفكر فى تفاصيل وظيفته ونوع المسئوليات الملقاة على عاتقه .

٢ — بدأ يشعر المدرس بأهمية المفتش له كزميل يتعاون معه للنهــوض بمستواه ، وتقديم الخدمات له ، فأقبل على توجيهاته بل وألح فى طلب المساعدة منه .

٣ — زاد اهتمام المدرس بالقراءة والاطلاع ، وتتبع حركة التأليف والنشر ، ما دام ذلك سيوضع موضع الاعتبار فى تقديره لنفسه وتقــدير المفتش له .

٤ — تحسنت العلاقة كثيرا بين المفتش والمدرس بعد أن أصبحت معايير الحكم واضحة للجميع ، وبعد أن أعطى المدرس الثقة الكاملة فى مجال تقويم ذاته .

٥ — نمت الثقة بين المفتش والمدرس وزاد اطمئنان الأول للثانى وقابليته للعمل والانتاج ، والرغبة الصادقة فى النمو والنهوض بمستوى الاداء .

٦ — قلت درجة تشبع التقويم بعنصر الذاتية ، وزاد ادراك المفتش لاهمية

وضع معايير واضحة ، كما زادت دقته في وزن الاشخاص ، والتروى قبل اصدار الاحكام ، كما لمس المفتش اهمية التقـــدير السليم فى مضاعفة العمل والانتاج ، وفى استقرار المدرس وسعادته .

٧ ـ نمت قدرة المدرس على نقد ذاته ، والتعرف على عيوبه ونقائصـه والتسليم أو الاعتراف بها ، وتكون فكرة سليمة عن مستواه .

٨ ـ بدأ المدرس يتتبع عن قصد نشاطه وأساليبه ، ونمو تلاميذه ومدى نجاحه أو فشله فى حمل رسالته وذلك كله فى ضوء أهداف ومعايير واضحة ، كما بدأ يحاسب نفسه فى أثناء قيامه بواجبه حتى يعود الى صوابه اذ لمس انحرافا أو خطأ فى تصرفاته .

٩ ـ تحسن اتجاه المدرس نحو تلاميذه ، وزادت دقته وأمانته فى تقويمهم وتقدير مستوياتهم ، اذ أن الانسان لنفسه ومحاسبته لتصرفاته كثيرا ما يجعله دقيقا فىمحاسبة الآخرين ، كما أن تقدير الفـــرد لمجهوداته تقديرا موضوعيا يزيد من دقتـــه فى تقدير مجهـودات الآخرين من تلاميذه .

١٠ ـ خلقت التجربة جوا ديمقراطيا سليما بين المفتش والمدرس ، فليس هناك مجال للخوف والرهبة ، ولا لزوم للمفاجأة ، وليست هنـــاك سرية أو تعال من جانب المفتش ، ولا لزوم لتلمس العيوب والهفوات لان السلاح الذى كان فى يد المفتش فقط قد اصبح يد المدرس ايضا وأصبح المدرس شريكا للمفتش فى عملية التقويم .

١١ ـ زاد فهم المفتش لعملية التقويم ، اذ أصبح التقويم بمقتضى هـــذه التجربة ، تشخيص وتوجيه ومتابعة أما التقدير فيأتى بعد كل ذلك كنتيجة مترتبة عليها .

وهكذا أصبح التفتيش عاملا هاما من عوامل بناء شخصية المدرس وتدعيم ثقته بالرؤساء وزيادة قدرته على الابتكار والتجديد والانتاج .

نقد موجه الى التجربة :

لقد اعتمدت هذه التجربة فى نجاحها كما اعتقد على عامل هام هـــو الاتفاق مقدما مع المدرسين على أنها مجرد تجربة لن يكون لها اى اثر فى تقدير المفتش لهم وبالتالى لن تؤثر فى مستقبلهم ، اذ كان الاتفاق كما ذكرت الا يتقيد المفتش بتقديرات المدرس لذاته بل سوف يعطى تقديره قبل أن يطلع على بطاقة المدرس ، وهذا الضمان كان كافيا لنجاح التجربة ، إذ كثيرا

ما يعطى الفرد تقديرا سليما لمستواه عندما يختلى بنفسه ، أو يشعر بأن هذا التقدير لن يؤثر فى مجرى حياته ومستقبله ، كما يستطيع الفرد أن يذكر عيوبه ونقائصه فيتقبلها من نفسه ولكنه لا يتقبلها ان جاءت من غيره .

كذلك لاحظت أن نجاح هذه التجربة كان يعتمد فى أغلب الحالات على توفر مستويات خاصة من المدرسين ، اذ كان نجاح هذه التجربة محدودا للغاية فى المرحلة الاعدادية بينما لم أحاول تطبيقها فى المدرسة الابتدائية ، ومع ذلك فقد حققت التجربة غاياتها على النحو الذى أجريت به .

* * *

وبعد فهذه محاولة من جانبى لايجاد علاج لمشكلة اعتقد أنها من أهم وأعقد المشكلات التربوية ، ثم أصبحت اليوم بعد تطبيق النظام الاشتراكى الديمقراطى من الاسس التى ينبغى أن نبنى عليها هذا النظام ، ولنا عودة فى نفس الاتجاه لننشر محاولة أخرى فى مجال التقويم .

كذلك قصدت من هذا المقال أن أبرز أهمية المشكلة ، وأن أفتح الطريق أمام جميع الزملاء ، لتحاول جميعا ايجاد حل أو حلول عملية تسهل على المفتش القيام بمهام وظيفته ، وتضمن للدولة تقويما سليما وتقديرا عادلا.



دراسة مقارنة لمنهج الدراسات العملية في مدارس التعليم العام

للاستاذين محمد خيرى حربى وواصف عزيز

يعد دخول الدراسات العملية فى منهج المدرسة الثانوية العامة بالجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٨ من العلامات المميزة لتطور المناهج عندنا فى الوقت الحاضر . فهو يعنى قبل كل شيء تأكيد أهمية العمل فى المنهج ، وأن هذه الاهمية ينبغى أن تترجم الى منهج نظامى .

والعوامل التى أدت الى هذا التطور واضحة . فان البلاد عندما انطلقت الى بناء نفسها وتعويض ما فاتها اتجهت الى تنمية الحركة العلمية والصناعية — دون أن تفصل بينهما . وارست اساس هذا البناء فى المدرسة . وهذه الخطوة تكلفت عدة قرون من التطور فى أوربا ، انتهت بفكرة النشاط المصاحب للمناهج ، أو فكرة العمل فى المنهج ، وان اختلفت الفكرتان فى بعض التفاصيل .

وقد نالت المدرسة الفنية اهتماما كبيرا لوضع أساس ثابت للنهضة الصناعية . غير أن آداب العمل لا تقتصر على تلميذ المدرسة الفنية وحدها . فهى لابد أن تكون من سمات كافة افراد المجتمع الجديد . وهكذا كان دخول الدراسات العملية منهج التعليم العام مهيئا المجال أمام التلاميذ لتثبت من ميولهم واستعداداتهم المهنية والعملية ، ولتبصيرهم بالنواحى الاقتصادية فى بيئتهم .

وتحتل الدراسة العملية فى الواقع أهمية كبيرة فى منهج المدرسة الثانوية ، لا فى الجمهورية العربية المتحدة وحدها ، بل فى كثير من دول العالم . وفيما يلى دراسة مقارنة توضح ذلك .

النسبة المئوية للوقت المخصص للدراسات العملية في منهج المدرسة الثانوية العامة في دول العالم

أصدرت منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولي دراسة مقارنة (وصفية) عن مناهج المدرسة الثانوية العامة، الذي كان موضوع مناقشة المؤتمر الدولي للتعليم العام في جلسته الثالثة والعشرين بجنيف عام ١٩٦٠ . وفي هذه الدراسة قسم المنهج الى تسعة اقسام تيسيرا للدراسة. وهذه الاقسام هي : اللغة والادب ـ الرياضيات ـ العلوم التجريبية ـ العلوم الانسانية ـ المعرفة العملية والنشاط practical knowledge and activities التربية الجمالية ـ التربية الرياضية ـ التربية الدينية ـ مواد أخرى .

وكان تعريف « المعرفة العملية والنشاط » في ذلك التقرير ، هو انها تتضمن : « الاشغال اليدوية ، والتدبير المنزلي ، وذلك بصفة أساسية وتتضمن أيضا : العمل ذا الصبغة الاجتماعية ، والتعليم المهني ، ودراسة الآلات مع التطبيق العملي ، والتدريب الصناعي ، والتدريب المبدئي في العمل ، وغير ذلك . » (١)

وقد كانت هناك بعض الصعوبات في أثناء اعداد تلك الدراسة منشؤها: اختلاف مفهوم الدراسة العملية الى حد ما من دولة الى دولة ، كذلك بسبب اختلاف تنظيم المنهج بالمدارس الثانوية في الدول المتعددة . ففي بعض الدول يوجد منهج موحد ، وفي البعض يقسم المنهج الى أدبي وعلمي .

واخذت متوسطات النسب المئوية للوقت المخصص للمواد في المنهج الموحد من ٢٤ دولة . أما القيم الخاصة بالقسمين الادبي والعلمي ، فقد كان أساسها ٣٨ دولة . وبذلك يكون مجموع الدول موضوع الدراسة ٦٢ دولة .

(1) International Conference on Public Education, XXIIIrd. (Geneva). Preparation of General Secondary School Curricula. Geneva, Unesco and International Bureau of Education, 1960, p. 87.

متوسط نسبة الوقت المخصص للدراسات العملية فى ٦٢ دولة :

	المتوسط	معدل الانحراف
ا ـ فى منهج المدرسة الابتدائية :	٣٣ر١٠	-+١٤ر٦
ب ـ فى منهج المدرسة الثانوية :		
المنهج الموحد	٨٧ر٧	-+١٢ر٧
الادبى	٢٣ر٣	-+٨٩ر٢
العلمى	٢٩ر٤	-+٧٤ر٤

ويلاحظ أن الوقت المخصص للدراسات العملية فى البرنامج الدراسى بالمدارس الثانوية العامة بالجمهورية العربية المتحدة هو حصتان داخل المنهج أى أن نسبة الوقت المخصص هى فى الواقع ٦ ٪ . وبهذا تقل عن متوسط الوقت المخصص فى المنهج الموحد بمدارس العالم بما يقرب من ٢ ٪ .

توزيع النسب المئوية للوقت المخصص للدراسات العملية فى منهج المدرسة الثانوية العام فى دول العالم : (٢)

الدولة	١٠ـ٢٠ ٪	الدولة	٢٠ ٪ +
تشيكوسلوفاكيا	٥ر١٩	بلغاريا	٢ر٢١
اليابان	١٢	الفيلبين : فنى	٩ر٣٤
كوريا	٢ر١٩	الاتحاد السوفييتى	٨ر٣٤
المكسيك	١١		
الفيليبين : اعداد للجامعة	٨ر١١		
اوكرانيا	٧ر١٥		

(2) International Conference on Public Education, Op. cit.

الدولة	٠٪	الدولة	١-٥٪	الدولة	٥-١٠٪
أفغانستان	.	الارجنتين :	٣ر٨	استراليا : علمى	٩
كولومبيا	.	استراليا : أدبى	١	بلجيكا : علمى وحديث	٦
الدومينيكان	.	النمسا : أدبى	١ر٧	الجمهورية العربية المتحدة	٦
العراق	.	علمى	٣ر١	غانا	٥ر٣
ايطاليا	.	بلجيكا : أدبى قديم	٤ر٨	اليونان : علمى	٨ر٣
لوكسمبورج	.	البرازيل : أدبى	٢ر٣	ايران	٧ر٢
هولندا : أدبى	.	علمى	٢ر٢	شما	٧ر٦
باكستان	.	سيلان : أدبى	٤ر٦	رومانيا : انسانيات	٩ر٢
بيرو	.	علمى	٣ر٩	علمى	٩ر١
بولندا	.	شيلى : أدبى	٤ر٣	السويد	٥ر٤
أسبانيا	.	علمى	٤ر٣	تونس	٥ر١
السودان	.	اكوادور : أدبى	١ر٩	تركيا	٦ر٣
سويسرا	.	علمى	٢ر٦	الولايات المتحدة	٨ر١
انجلترا	.	فنلندا : أدبى	٢ر٣	يوغوسلافيا : أدبى	٥ر٦
ارجواى	.	رياضة	٢ر٣		
		فرنسا : أدبى قديم	٢ر٤		
		حديث ورياضيات	٢ر٣		
		المانيا الغربية قديم	١ر٧		
		علمى	٢		
		اليونان : قديم	٣ر٣		
		اندونيسيا : أدبى	٣ر٦		
		علمى	٤ر٥		
		لبنان	٤ر٨		
		المغرب : فلسفة	١ر٥		
		رياضة	١ر٤		
		هولندا : علمى	١ر٨		
		النرويج	٢ر٢		
		البرتغال	١ر٥		
		يوغوسلافيا : علمى	٤ر٨		

وسنتناول فى الصفحات التالية الاتجاهات الحديثة الخاصة بالدراسات العملية فى بعض الدول المتقدمة ، وهى الولايات المتحدة الامريكية ، والاتحاد السوفييتى .

الدراسات العملية
فى المدرسة الثانوية الامريكية

هناك عدة أنماط من المناهج المتبعة بالمدارس الثانوية الامريكية التى تحددها عدة فلسفات تربوية . وتتبع كثير من المدارس هناك منهجا يقوم فى أساسه على توفير عدة أنواع من المناهج يختار منها الطالب ما يلائمه ، ثم يقوم بعد ذلك بعملية اختيار ثانية ، حيث يستكمل مواد المنهج التى يفضل دراستها . ومن هذه المواد الاختيارية ما يقع فى نطاق الدراسات العملية عندنا .

وهكذا تكون هذه الدراسات جزءا من المنهج النظامى للمدرسة الثانوية الامريكية ، ويمتحن فيها الطالب .

ومن أمثلة ما يدرس بالسنوات الاربع التى تكون التعليم الثانوى فى كثير من المدارس الامريكية (وتلى المدرسة الابتدائية التى مدتها ٨ سنوات) ما يلى :

السنة التاسعة : الكتابة على الآلة الكاتبة — الورشة — الفنون الصناعية — الفنون المنزلية — الفن — الموسيقى .

السنة العاشرة : ورشة المعادن — ورشة النجارة — ميكانيكا السيارات الفنون الصناعية — الطباعة — الطهى — تدبير المنزل — الخدمة — الفن — الموسيقى .

السنة الحادية عشرة : ورشة المعادن — ورشة النجارة — ميكانيكا السيارات — الفنون الصناعية — الطباعة — الطهى — الفنون المنزلية — الفن — الموسيقى .

السنة الثانية عشرة : الفنون التجارية — الفنون الصناعية — ورشة الآلات — ميكانيكا الطيران — الراديو والالكترونات — الطباعة بالالوان — التغذية — الديكور — رعاية الطفل — الفن — الموسيقى .

ويلاحظ أن الطفل عندما يختار أحد هذه الدراسات ، فانه يستمر فيها فى السنوات التالية حتى يستكمل دراستها النظامية . كذلك يلاحظ أن الطفل عندما ينتهى من دراسته الثانوية ، يواجه عند دخوله الجامعة — اذا رغب — شروطا من اهمها ضرورة دراسته مواد معينة لعدد معين من الساعات . وهذه المواد علمية أو متخصصة على الاغلب .

ومهما كان الامر ، فانه لكى نفهم مكان الدراسات العلمية فى منهج المدرسة الامريكية ، ينبغى أن نتعرض لفكرة النشاط المصاحب للمناهج عامة هناك .

النشاط المصاحب للمناهج فى المدرسة الامريكية :

تغيرت النظرة النشـاط عامة بتغير النظرة للمنـاهج . فحين كانت المناهج عبارة عن مواد منفصلة ، منظمة تنظيما منطقيا (من وجهة نظر البالغين) ، كان يطلق على أوجه النشاط تعبير النشاط الاضافى على المنهج extra-curricular activity وكان هذا النشاط الاضافى يشـمل كل ما يقوم به التلاميذ من اعمال خارج فصولهم . ولم يكن هذا النشاط الاضافى يسير عشوائيا ، بل كان يخضع لادارة المدارس ، وكان يبدأ بعد نهاية اليوم المدرسى . وكان تجرد المناهج وجفافها سببا فى انتشار أوجه النشاط المختلفة .

ولما تغيرت النظرة للمنهج بحيث أصبح يتضمن كل الخبرات التعليمية التى تشرف عليها المدرسـة ، تغيرت النظرة لانواع النشـاط المختلفة ، وأصبح ينظر اليها كخبرات لا تقل فى مساهمتها فى العملية التربوية عن الخبرات التى تقدمها المدرسة . وابتدأت عبارة النشـاط الاضـافى على المنهج co-curricular activity تختفى ، لتحل عبارة جديدة تدل على الاتجاه الجديد ، وهى النشاط المصاحب للمنهج . وهناك عدة مبادىء يقوم عليها النشاط عامة فى المدارس الامريكية ، يذكرها لنا كريس دى يونج على النحو الآتى : (١)

١ ــ تساهم برامج النشاط فى تعويد التلاميذ على الاسلوب الديمقراطى ، وذلك عن طريق اتاحتها الفرصة لاشتراكهم فى ادارة المدارس ، وفى تحملهم لبعض المسئوليات .

٢ ــ تعد برامج نشاط التلاميذ للمواطنة الصحيحة ، وذلك عن طريق تعريفهم واجباتهم ومسئولياتهم فى أثناء اشتراكهم فى تنظيماتهـا ، وقيامهم بأعباء بعض العمليات .

٣ ــ تنمى أنواع النشاط القيادة فى التلاميذ ، ففى أثناء ممارستهم لها تتاح الفرصة للفرد ليقود الآخرين فى نواح وليتبعهم فى نواحى أخرى .

٤ ــ تعد برامج نشاط التلاميذ لتعلم أساليب حياة الجماعة .

٥ ــ تساعد على استخدام أوقات الفراغ استخداما حكيما .

٦ ــ تساعد برامج النشاط على اكتشاف امكانيات التلاميذ فى التفوق فى ناحية من نواحى التفوق الحرفى .

٧ ــ رفع المستوى الخلقى للتلاميذ عن طريق العلاقات الطيبة فى أثناء اشتراك التلاميذ والمدرسين فى نشاط ما .

---

(1) De Young, Chris. Introduction to American Public Education. New York, McGraw-Hill Book, Co., 1950, p. 463-6.

الدراسات العملية
فى المدرسة الثانوية السوفيتية

يهتم الاتحاد السوفييتى اهتماما بالغا بدور العمل فى التعليم ، باعتباره أساس بنـــاء الدولة ، وباعتبـــاره ركنا أساسيا فى التـكوين السـياسى والاجتماعى هناك ، ولذلك فان كل فرد هناك ـ رجلا كان أم امرأة ـ يعرف أن له دورا فى البناء .

وفى عام ١٩٥٦ ظهر اتجاه قوى نحو تدعيم دور العمل فى التعليم لانه تبين أن عجزا كبيرا فى حصيلة النظام التعليمى قد حدث نتيجة انفصال التعليم عن الحياة الى حد ما ، وأن المنتهين من التعليم لم يعدوا للحيـاة العملية بما فيه الكفاية . وقد حدث تغيير سريع فى البرنامج العام للمدارس اثر هذا الاتجاه . ثم حدث اصلاح شامل فى السنوات الاخيرة أكد أهمية العمل فى المدرسة السوفييتية .

وتسمى الدراسات المخصصة للعمل فى المدرسة الابتدائية ومدرسـة السبع سنوات « بالعمل اليدوى » أو « الاشـغال اليدوية » . والوقت المخصص لها ساعة واحدة فى الاسبوع فى السنوات الاربع الاولى ، تزيد الى ساعتين فى السنوات الثلاث التالية .

وتسمى الدراسات الخاصة بالعمل فى السنوات الثـلاث الاخيرة من المدرسة الثانوية « بالدراسات العمليـة فى الزراعة والهندسة الميكانيكية والكهربائية » . والوقت المخصص لها ساعتان فى الاسبوع .

وفى حصص الدراسة العملية بالمدرسة الابتدائية يعمل المدرس على تدريب التلاميذ على كيفية التحكم فى وسائل استخدام الادوات ، وعلى الكفاية المهنية مثل المحافظـة على الاشـياء ، ووضـع الادوات فى أماكن الاحتفاظ بها ، ونظافة مكان العمل ، بالاضافة الى وضع خطة للعمل ، واجراء بعض الحسابات اليسيرة ، ومراجعة نتائج سير العمل . . .

وبتعويد التلاميذ على عادة العمل فى المدرسة الابتدائيـة ، يكون قد وضع الاساس لفكرة التعليم الفنى المتعدد والعمل فى المستقبل .

وتقوم الدراسات العملية فى السنوات الاربع الاولى من التعليم على استخدام الورق ، والخشب المضغوط ، والصلصال ، والخياطة ، وعمل

نماذج من وسائل الايضاح لدراسة الرياضة والجغرافيا واللغة الروسية ... وتربية النباتات ، وعمل نماذج فنية وصناعية مبسطة لتيسير فهم الاسس الميكانيكية التى تعمل بها الآلات .

وتؤدى ملاحظات التلاميذ لعمليات الانتاج بالمؤسسات الى تغذيتهم بالافكار الصحيحة عما يقوم به العمال والصناع ، وفهم كيفية سير الآلات ، والعمليات التكنولوجية ، والمواد الخام ، وحصيلة الانتاج .

وبالاضافة الى حصص الدراسات العملية توجد حلقات للنشاط خارج المنهج ، وتسمى « الايدى المدربة » ، وهى مخصصة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع .

وبعد اصلاح البرامج التعليمية الاخيرة ، أصبحت هناك عناية أكبر بالتدريب العملى — بالاضافة الى الهدف الهام ، وهو العناية بتدريس العلوم والرياضة . وفى هذه البرامج يدرس « العمل اليدوى » من الصف الاول ، وأعمال الخشب فى الصف الخامس ، وأعمال المعادن فى الصف السابع ، ودراسة الآلات فى الصف الثامن ، والاسس الرئيسية للصناعة والعمل بالمصانع فى الصف التاسع ، والصناعات الكهربائية وآلات الاحتراق الداخلى فى الصف العاشر .

وأهم ما ادخل من تعديل فى هذه الخطط هو تأكيد النواحى الفنية ، وربط التعليم بالعمل . وقد زاد الوقت المخصص للعمل فى الصفوف من ٣ — ٧ . ويوفر البرنامج الجديد للتلاميذ معلومات كثيرة مفصلة عن أسس الزراعة والصناعة كما يهيء خبرة أعمق بالزراعة والصناعة .

وبالاضافة الى الدراسة العملية والتدريب التربوى للانتاج بالسنوات الدراسية من ٥ — ٧ ومن ٨ — ١٠ ، يقوم التلميذ بالتدريبات الآتية : (١)

١ — التدريب التربوى للانتاج بأماكن التدريب بالمدرسة ، وذلك عند الانتقال من الصف ٥ الى ٦ ، ولمدة ستة أيام ، وعند الانتقال من الصف ٦ الى ٧ ، لمدة ستة ايام ، بمعدل ثلاث ساعات فى اليوم .

أما فى المدارس الريفية ، فان التدريب يكون بمزارع الدولة ، عند الانتقال من الصف ٥ — ٧ ، ولمدة ١٢ يوما ، بمعدل ثلاث ساعات فى اليوم .

ب — ويتم التدريب التربوى للانتاج بالزراعة عند الانتقال من الصف ٨ الى ٩ فى مدارس المدن والريف لمدة ٢٤ يوما بمعدل ٤ ساعات فى اليوم .

---

(1) Report of the first official U.S. education mission to the USSR. Soviet commitment to education, Bulletin 1959 No. 16 .. Washington, Office of Education, 1959, p. 37-45.

	عدد الساعات فى الاسبوع لكل صف										جملة عدد الساعات	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	فى الاسبوع	فى السنة
الاشغال اليدوية والعمل بمشروعات المدرسة والورش	١	١	١	١	٢	٢	٢				١٠	٣٣٠
الدراسات العملية فى الزراعة والهندسة الميكانيكية والكهربائية								٢	٢	٢	٦	١٩٨
الجملة لكل المواد	٢٤	٢٤	٢٤	٢٦	٣٢	٣٢	٣٢	٣٣	٣٣	٣٣	٢٩٣	٩٨٥٧

جدول يبين عدد ساعات الدراسة العملية فى المدرسة السوفييتية
وعدد ساعات الدراسة الكلية (مثال من جمهورية روسيا) (١)

(1) World Survey of Education, II, Paris, UNESCO, 1958, p. 1023.

خطة البرنامج الدراسى الجديد ١٩٥٨/٥٧ للمدارس الثانوية الكاملة بجمهورية روسيا

اسم المادة	عدد ساعات الدراسة لكل صف بالاسبوع										جملة الساعات		ساعات اضافية فى العام	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	فى أسبوع	فى العام	المدن	الريف
العمل (صف ١-٤) ، والتدريبات العملية بالورش المدرسية (صف ٥-٧)	١	١	٢	٢	٢	٢	٢				١٢	٤٠٨		
العمل بالخريف والربيع فى أماكن التدريب بالمدرسة (صف ٥-٧) وباماكن التدريب التربوى للانتاج بعد الانتهاء من الدراسة (صف ٥-٦)													١٠٢	١٣٨
أسس الانتاج								٣	٤	٤	١٠١	٣٧٤		
تدريب تربوى للانتاج بعد الانتهاء من الدراسة (صف ٨-٩)														
رحلات														
جملة ساعات الدراسة													١٩٢	١٩٢
دراسة عملية اختيارية													١٩١	١٩١
جملة ساعات الدراسة	٢٤	٢٤	٢٥	٢٧	٣٢	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤	٣٤	٢٩٨	١ ١٣٢	٤٨٥	٥٢
دراسة عملية اختيارية								١	٢	٢	٥	١١٧٠		

جـ — وعند الانتقال من الصف ٩ — ١٠ ، يقضى التلميذ ٢٤ يوما ، مدة التدريب التربوى للانتاج فى الزراعة بالمدارس الريفية ، أو ٢٤ يوما بالمؤسسات الصناعية اذا كان التلميذ بمدارس المدن ، بمعدل ٤ ساعات فى اليوم .

ويلاحظ أنه قد تخصص ١٠ ساعات لكل تلميذ من تلاميذ الصف العاشر الذين يتدربون على قيادة السيارات أو الجرارات .

كما يلاحظ أن جميع التلاميذ يتلقون هذه التدريبات العملية سواء أكانوا بنين أم بنات . وتسمح خطط الدراسة الجديدة بأن يختار التلاميذ بعض البرامج العملية — الامر الذى لم يكن ممكنا فى الخطة السابقة .

وقد بدأ الاتحاد السوفييتى أخيرا تجربة تربوية فى ٥٠ مدرسة ، ستحدث فيها برامج فنية متعددة أكثر تقدما مما سبق . واقتضى ذلك امتداد الدراسة الى الصف ١١ . والاختلاف الرئيسى بين هذا البرنامج الحديث من التعليم الفنى والبرنامج السابق ، هو ان التلميذ يقضى فى العامين الاخيرين من برنامج الاحد عشر عاما نصف الوقت تقريبا فى المصنع ، أو المشروعات الانشائية أو فى المزارع ، موزعة كالآتى : ثلاثة أيام من الأسبوع فى العمل ، والثلاثة الايام الاخرى بالمدرسة .

وأهداف هذا التطوير الحديث فى البرامج الفنية السوفييتية متعددة ، فهى تشمل الرغبة فى تكوين اتجاهات سليمة عند الناس ازاء العمل ، والمقدرة على ربط النظرية بالتطبيق ، واعداد الناس للقيام بعمل منتج فى الحقل أو المصنع . وهى فوق هذا وذلك تعبر عن الاتجاه الى زيادة تصنيع البلاد وما يحتاج اليه من أيد مدربة .

والدراسة من الصف ١ — ٨ مشتركة بالنسبة لكافة التلاميذ — تماما كما كانت فى مدرسة السنوات السبع سابقا أو المدرسة الثانوية الناقصة . أما الدراسة الفنية المتخصصة فهى تبدأ من الصف ٩ — ١١ . وهذه الدراسة قد تعرضت للتعديل الكبير كما سبقت الاشارة اليه .

وقد ذكر تقرير وزير التعليم العام بجمهورية روسيا الذى ألقاه فى مؤتمر معلمى جمهورية روسيا الذى عقد بموسكو فى الفترة من ٦ الى ٩ يولية ١٩٦٠ ان التنظيم الجديد يتطلب تغييرا أساسيا فى برامج الدراسة ، وطرق تنفيذها بحيث ترتبط الدراسة بالتمرين العملى فى شتى فروع الاعمال خارج المدرسة ، وبحيث يكون تأهيل الطالب بعد نهاية المرحلة كافيا لكى يستطيع المشاركة فى الحياة العملية وفى الوقت نفسه يكون قادرا على تكملة الدراسة . وينص التقرير على أنه يجب الا تشمل البرامج الدراسية أية مقررات لا تتصل باعداد الطالب للحياة العملية .

ومن حيث الدراسة العملية فقد أشار التقرير الى وجوب تنظيمهـا وتنفيذها بحيث يرى الطالب نتيجة عمله ويقدر قيمته . ويجب أن تراعى قدرات الصغار فى اختيار الاعمال التى يمكن مساهمتهم فيها ...

وتضمن التقرير مجملا لأهم البرامج العملية التى يجب أن يقوم بها الطلاب فى الصفوف المختلفة :

ففى الصفوف الاولى يشمل البرنامج الدراسى مقررا مبدئيا فى مادة العمل بحيث يكون الهدف منه قيام الطلاب بعمل أشياء مفيدة للمدرسة والمنزل ، أما فى الصفوف من ٥ ــ ٨ فيجب أن تكون التدريبات العملية مركزة فى العمل بورش المدرسة وحقول التجارب ، هذا بالاضافة الى تلقين البنات دروسا فى التدبير المنزلى ، ووسائل رعاية المنزل والحياكة والطبخ وخلافه . أما تنظيم الاعمال الزراعية فيكون بالتعاون مع المزارع ومحطات التجارب الزراعية . ويجمل التقرير الواجب الاساسى لمرحـــلة الثمانى سنوات بانه تجهيز الطلاب نفسانيا وعمليا للمشاركة فى الاعمال الانتاجية والعامة (ويلاحظ ان هذه المرحلة تعادل المرحلتين الابتدائية والاعــدادية عندنا) .

وقد ذكر التقرير بعض الاخطاء التى تقع فيها بعض المدارس ومنها ان بعض المشرفين على المدارس يسىء تنظيم التدريب العملى فيعطى الصغار أعمالا تفوق طاقتهم وقدراتهم ، وينتج عن ذلك تركهم للعمل وتهربهم منه .

ومما تجدر ملاحظته ان فكرة العمل لا تقتصر على البرامج المدرسية بالتعليم العام فى الاتحاد السوفييتى ، وانما تمتد الى القبول بالجامعـة أيضا . وهناك اتجاه قوى الى أن يعمل الطالب فترة لا تقل عن عامين بعد تخرجه من المدرسة الثانوية ، وقبل التحاقه بالجامعة . ولذلك فانه يلاحظ ان نسبة كبيرة من طلبة الجامعة كبار السن ، اذا ما قورنوا مع اندادهم فى جامعات الدول الاخرى .

ولا يعد هذا الامر عيبا هناك . فان كبر أعمار الطلبة عامة واشتغالهم بالعمل الانتاجى لمدة لا تقل عن عامين ، يزيدان قدرتهم على الاختيار السليم لفرع التخصص بالجامعة ، كما يزيدان من تقدير الطلبة لمسئولية العمـل والدراسة ، علاوة على زيادة القدرة على التحصيل عامة . ومهما كان الامر فان هذا الشرط غير متبع فى كافة الاحوال . فجامعة موسكو مثـلا تقبل نسبة تتراوح بين ٤٠ ــ ٥٠ ٪ من طلبتها من اوائل الطلبة مبـاشرة بعد المدارس العامة . وهؤلاء الطلبة عامة يتجهون الى دراسة الرياضة ، والطبيعة ، والكيمياء ، وغيرها من العلوم .

الدراسات العملية فى المدرسة الثانوية
بالجمهورية العربية المتحدة

اهتم نظامنا التعليمى بالنواحى العملية فى المنهج منذ زمن بعيد . فادخال دراسة الاشغال والهوايات وجمعيات النشاط المختلفة والاهتمام بالتطبيق فى دراسة العلوم وتخصيص كتب للعملى فى بعض الفترات ــ كل ذلك يشهد بالاهتمام المتوالى بالناحية العملية عامة . غير أن هناك مسألتين هامتين لم تتوفرا فى هذه الجهود جميعا ، وغير تأثيرها التربوى الواضح والمشهود له : المسألة الاولى هى التنظيم ، فان أية دراسة لاتخضع للتنظيم المنهجى لا يمكن ان تنمو ــ اذا نمت ــ بانتظام . وعلى ذلك فان الجهد المبذول وحده ، او الهواية وحدها لا تكفيان لتحقيق عملية تربوية كاملة .

والمسألة الثانية تتعلق بفكرة العمل والمنهج . فمنهج المدرسةالثانوية قديما كان ارستقراطيا ، لا يعمل فيه التلميذ كثيرا أو قليلا بيديه . واذا كان الاهتمام البالغ بالدراسة النظرية ضرورة يحتمها التقدم العلمى والتكنولوجى ، فان قطاع العمل فى المنهج ضرورة أيضا يحتمها نفس الهدف وان تراوحت نسبة الوقت المخصص لكل منهما بين المدارس الثانوية العامة والفنية .

وقد ازداد الايمان باهمية الدراسة العملية فى الوقت الحاضر بتأثير الاتجاهالعام نحو زيادة الانتاج ، وبتأثير اتصالنا المتحرر بنظمالتعليم المتعددة فى العالم للاستفادة بخبرات الدول ، وذلك بدون أن ننقل عنها ، وبدون أن تتأثر بأى تأثير خارجى كما كان الحال فى عهد الاحتلال .

وهكذا ادخلت الدراسات العملية فى منهج المدرسة الثانوية العامة بموجب القرار الوزارى فى عام ١٩٥٨ (١) وخصها من الخطة حصتان فى الاسبوع لجميع الطلاب . وقد نظمتها بعد ذلك عدة قرارات وزارية ومنشورات عامة وكتب دورية ، كما تقرر تقويم الطلبة فيها دون ان يكون لها نهاية صغرى ، ودون ان تؤثر فى نجاح الطالب .

ويذكر « كتاب مناهج الدراسات العملية فى المرحلة الثانوية العامة ١٩٦١ ــ ١٩٦٢ » ، الذى أصدرته وزارة التربية والتعليم أهداف الدراسات العملية لهذه المرحلة ومنها (٢) :

---

(١) قرار وزارى رقم ١٠٩٥ بتاريخ ١٩٥٨/١٠/٢ .

(٢) وزارة التربية والتعليم . مناهج الدراسات العملية فى المرحلة الثانوية العامة ١٩٦١ ــ ١٩٦٢ . القاهرة (١٩٦١) .

١ ـ افساح المجال امام التلاميذ للتثبت من ميولهم واستعداداتهم المهنية والعملية .
٢ ـ تكوين وعى مهنى لدى التلاميذ داخل اطار اهداف المدرسة الثانوية العامة .
٣ ـ تهيئة التلاميذ للعمل واتكسب واحتراف المهنة التى تتفق ودراستهم وميولهم .
٤ ـ التوجيه السليم نحو شغل اوقات الفراغ وتعويد التلاميذ الاستفادة منها فى تنمية القدرة على الابتكار والتذوق الجمالى .
٥ ـ تبصير التلاميذ بالاسس التى تقوم عليها الحرف والصناعات الموجودة بالبيئة بوجه عام ، وبما تحتاجه من صناعات وخامات ، وما هو موجود منها ، وكيفية استكمال النقص .
٦ ـ تبصير التلاميذ بالنواحى الاقتصادية فى بيئتهم .

وتناول الكتاب تحليل المجموعات الستللدراسات العملية والتوجيهات الخاصة بكل منها ، وهى :
١ ـ مجموعة المواد العلمية والعملية ، من حيث أهدافها ، ومناهجها ، ومواصفات الورش وتجهيزها واعدادها .
٢ ـ مجموعة التربية الفنية .
٣ ـ مجموعة المواد الزراعية .
٤ ـ مجمود المواد التجارية .
٥ ـ مجموعة المواد الموسيقية .
٦ ـ مجموعة التربية النسوية .

تلخيص ونتائج

ان دخول العمل فى المنهج أصبح ضرورة يحتمها تطور العلوم والصناعة فى العالم . وتعددت الصور العامة للعمل فى المنهج فى الدول المختلفة بتأثير الظروف الخاصة : التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ولكنها لم تختلف فى شىء واحد هو أهمية الدراسة العملية ذاتها .

ففى الولايات المتحدة اتخذت الدراسات العملية صورة مواد دراسية متعددة ، لها تنظيمها المنهجى ، ولها امتحاناتها ، ويختار منهسا الطالب ما يروق له . ولا يتعارض هذا مع وجود نشاط مصاحب للمناهج يتمثل فى الجمعيات والرحلات وغير ذلك مما نعجز عن حصره .

أما فى الاتحاد السوفييتى فقد دخل العمل فى نطاق فلسفة الدولة : وأصبحت أهداف الدراسات العملية بناء الدولة بصورة مرسومة

وأكدت تعديلات نظام التعليم الاخيرة هناك ما تراه الدولة من ضرورة ارتباط التعليم بالعمل فى الحياة . وهكذا أصبحت الحصتان او الثلاث المخصصة للدراسات العملية عبارة عن تدريبات بورش ومزارع بالمدارس وبالمصانع ، وبمزارع الدولة . وخصصت أيام — تصل الى شهر — فى أثناء الانتقال من صف الى آخر ، أى فى أثناء العطلات ، التدريب بالمصانع والمزارع فى العمل الانتاجى .

ومن الدراسة السابقة يمكن أن نخرج بالنتائج أو الاتجاهات الآتية :

١ — نالت الدراسات العملية فى منهج مدارسنا الثانوية العامة المكانة اللائقة بها ، اذ قررت الدولة هذه الاهمية بتخصيص حصتين لها فى المنهج النظامى .

٢ — من المهم أن ترتبط الدراسات العملية بالعمل وميادينه بصورة فعلية واقعية ، فيتلقى التلاميذ بعض التدريبات فى المصانع والمزارع والمؤسسات فى الميادين التى يختارونها . وينبغى أن يكون هناك برنامج منتظم للرحلات وزيارة هذه الاماكن ، كجزء من خطة التثقيف المتكامل للتلاميذ .

٣ — الدراسات العملية متصلة اتصالا وثيقا بمسألة استكشاف بعض ذوى المواهب فى أثناء ممارستهم — بصورة منتظمة منهجية — لنواحى ميولهم وهواياتهم التى لا يمكن للبرنامج التعليمى ان يشملها ، مثل الشعبة الموسيقية مثلا .

ومن الضرورى أن توجد اعداد وفيرة ، ومتنوعة ، من المطبوعات ذات الطباعة الانيقة ، وبأسعار زهيدة للغاية ، فى شتى موضوعات الدراسات العملية ، وبأساليب نشر متنوعة (كتب ، كتيبات ، مقالات بالصحف والمجلات ، انشاء مجلات متخصصة للهوايات والدراسات العملية بصفة عامة ..) .

وهذه الوسائل المتنوعة للنشر ينبغى أن تراعى عدم الاعتماد على المعلم فى شرحها أو تحليلها ، حتى يتيسر على التلميذ الاستمرار فيها بمفرده ، وحتى يندفع فى الاستجابة الى مواهبه وميوله الفردية ، بدون أى تأثير خارجى ..

* * *

اتجاهات حديثة فى الإدراك

للدكتور نجيب اسكندر ابراهيم
مدرس بكلية التربيـة

مقـدمة :

يزخر علم النفس بمفهومات شتى لكل دلالتها ولكل ميدانها وزاويتها الخاصة فى تحليل السلوك الانسانى ودراسته وكثيرا ما انقسم المشتغلون فى علم النفس بحسب ارتكازهم على أحد هذه المفاهيم وتخصصهم فيه ، من ذلك سيكولوجية التعلم وسيكلوجية الدافعية (ترجمة Motivation) وسيكلوجية الادراك والشخصية وهكذا . وقد تطرف البعض بحيث نظر الى مفهومه وبالتالى الى ميدان تخصصه على أنه منعزل مستقل عن المفهومات الاخرى ، فأقام بحوثه وأجرى تجاربه وصاغ نتائجه مستقلا عما عدا ميدان تخصصه من ميادين ، ومن ثم كان النزاع والتعارض بين رجال علم النفس المختلفين المتخصصين فى الفروع المختلفة ، ناهيكم عن الاختلافات الكثيرة فى الميدان الواحد . ولسنا الآن بصدد ترسم الاسباب التفصيلية لهذا الموقف ويكفى أن أشير الى حداثة هـذا العلم والى ما ترتب على تقدم العلوم الطبيعية المختلفة الأخرى عليه مما أدى بالمشتغلين فى هذا الميدان الحديث نسبيا (حداثته من حيث هو علم) الى اقتباس أدوات وأساليب ومفاهيم متباينة من العلوم الطبيعية الأخرى لتفسير الظواهر النفسية . فمنهم من اشتق مفاهيم وأدوات بحثه من ميدان العلوم الرياضية (مثل لفين ــ وهل ــ و برونزويك وغيرهم) ومنهم من اشتق مفهوماته من علم الطبيعة (مثـل رجال الجشطلت وفروع سيكلوجية المجال) ومنهم من اشتقها من علم الأحياء (مثل هويلر وبركنز وتشيلد وغيرهم) وهكذا آمن كل بأن مدخله هو المدخـل الصحيح الى دراسة علم السلوك الانسانى ، وعمم كل نتائج بحـوثه لتشمل مختلف الظواهر السيكلوجية ، وأصبح علماء النفس فى مطلع القرن الحالى ينتمون الى مدارس متصارعة لها أسسها ولها أتباعها المتحمسون ، وامتلأت مجلات علم النفس بالمقالات والبحوث المختلفة التى تدور حول الخلاف فى وجهات النظر المختلفة .

ولا ريب أن علم النفس قد أفاد كثيرا من هذه الخلافات ، فقد تحمس المشتغلون فيه للبحث والتجريب والنقد والتحليل ، كل يحاول نقد الآراء المعارضة له وتأييد وجهة نظره . ولكن فى غمار هذه المعركة تشتتت البحوث

بشكل أضـــاع معالم تلك الوحدة العضـوية وهى (الانســـان) وهـو موضوع علم النفس . وقد أحس كثير من رجال علم النفس مؤخرا بخطورة الموقف فنادوا بضرورة العمل على تكامل أفـرع علم النفس المختلفـة . وخرجت تلك المحاولات تحت عناوين عامة مثل الشخصية ، الادراك ، التعلم ، المعرفة .. الخ على أن يكون كل من هذه المفاهيم محـورا لعلم النفس عامـة ، أو تحت عناوين الادراك والتعلم ، والتعلم والدافعيـة ، والشخصية والادراك .. الخ ، ونادى البعض بضرورة وضع نظرية شاملة لعلم النفس وهكذا .

ولا غرابة فى انتشار هذه النزعة فقد وضح من البحوث العلميـة الأخرى ، على حد تعبير دافيد كرتش ، أن نجاح البحث العلمى يتناسب مع درجة توحيد القواعد العامة التى يقوم عليها . ففى ميدان علم الطبيعة مثلا ، وهو من أكثر العلوم تقدما ، تختفى ميادين علم الطبيعة ، ويبـدأ العلم — أى علم الطبيعة — فى الظهور .

فالطريقة العلمية هى طريقة منظمة لربط العلاقات والظواهر الطبيعية فى صورة قوانين عامة . وبديهى أنه لو اضطررنا أن نفرد لكل ظاهرة أو مشاهدة قانونا خاصا لتفسيرها لما كانت لتلك القوانين أهمية ولما كانت لنا حاجة اليها .

هذه الظاهرة اكثر خطورة فى ميدان علم النفس حيث تكون الوحـدة العضـوية — أى الانسان — محور البحث والدراسـة . فالمشكلة فى علم النفس تتميز بالتعقيد الشديد اذ عندما يعد الانسان نفسه لدراسة نفسه «ونعنى سلوكه» فانه ينزع بالضرورة الى أن يتخذ من الأسماء والتعبيرات التى يخلعها على خبرات حياته اليومية حتى وان كانت خرافية أو وهمية دعامات لدراسته ، وكثيرا ما يصعب عليه أن يتخلص من تلك المفهومات بتأثير الظاهرة التى يعبر عنها بقوة تجسيم الكلمات . (Reification)

وليس تحليل أفلاطون للنفس البشرية ببعيد عن أذهاننا حيث قسمها الى ملكات أو قوى ثلاث تمثـل تنظيم المجتمع الذى كان يعيش فيـه . ولسنا مع ذلك بحاجة الى أن نذهب بعيدا فى الماضى لندلل لافلاطون على هذه الحقيقة ، فان نظـريات علم النفس الحـديثة تعكس هـذا الاتجاه بوضوح ، لكن لا يتسع المجال هنا للخوض فيه .

أن المشكلة التى نتعرض لها الآن لها مغزاها الفلسـفى ، ولكن لها جانبها السيكلوجى أيضا ، فهى مشكلة فى صميم موضـــوع الادراك (الادراك الاجتماعى بالذات) .

لم أقصد بما ذكرت أن دراسة السلوك الانسانى تختلف فى طبيعتها عن البحوث العلمية فى ميادين العلوم الطبيعية الأخرى وانما قصدت فقط توجيه النظر الى مشكلة هامة من مشكلات المنهاج Methodoiogy بدأ رجال علم النفس مؤخرا يتنبهون اليها ، وأساسها اخضاع منهاج البحث ذاته للدراسة السيكلوجية ، فقد حان الوقت الذى يبدأ فيه علم النفس فى التحرر من التقيد بالمنطق الشكلى وأن يخضعه ـ أى يخضع المنطق ذاته ـ للبحث على أنه ظاهرة من الظاهرات السلوكية الطبيعية .

خلاصة ما تقدم أننا ينبغى أن نحدد معانى المفاهيم التى نتعرض لها فى دراستنا لسلوك الانسان وان نميز بينها فى ضوء فلسفة تجريبية واضحة المعالم تبين ما نقصد اليه منها والأسس التى تقوم عليها تجاربنا وبحوثنا وتفسيراتنا لتلك المفاهيم وتلك البحوث والتجارب ، وذلك على اعتبار ان المفاهيم والاصطلاحات التى نستخدمها لهذا ان هى الا رموز أو مفهومات Concepts اكتسبت معانيها من خلال خبراتنا وخبرات الجنس البشرى . وأثرت تلك المعانى فى اتجاهات البحث والتجريب وتفسير الظاهرات النفسية المختلفة . وسأنتقل الآن الى موضوع الادراك لمناقشة مكانة هذا المفهوم بالنسبة للخبرة الانسانية عموما .

معنى الادراك :

عندما نتعرض لمعنى الادراك على أنه ظاهرة نفسية فاننا نواجه عددا كبيرا من الاسئلة تحتاج الى المناقشة .

ما الادراك ؟

وكيف تؤثر فيه العوامل المسماة بالعوامل التوجيهية (Directive factors) وما علاقة الدافعية بالادراك ؟ وما علاقة الاتجاهات بالادراك ؟ وما الحدود التى تفصل بين الادراك على أنه ظاهرة سيكوفيزيقية والادراك على أنه عملية ذاتية تتحكم فيها الرغبات الخاصة ؟ (Autistic) وما العلاقة بين الادراك والتعلم ؟ وما العلاقة بين الادراك وبين المفهومات ؟ وما العلاقة بين الادراك والتمييز ؟ وبعبارة أخرى ما العلاقة بين العوامل الفيزيقية أو العضوية ، العوامل الاجتماعية أو الشخصية فى ظاهرة الادراك ؟ تستطيع أن نستطرد فى سرد مثل هذه الأسئلة ولكن نكتفى بهذا القدر الآن ونقول أن المسألة التى تواجهنا مسألة استخدام للالفاظ (Semantics) ولتوضيح المقصود بهذا لنسأل أنفسنا : هل اذا استبعدنا العوامل المختلفة الوازدة فى الأسئلة السابقة يبقى بعد ذلك فى تصورنا شىء يمكن أن نطلق عليه لفظ الادراك ؟

أعتقد أننا لا نستطيع أن نتصور ذلك الا اذا لجأنا الى فلسفة

ميتافيزيقية تفصل بين السلوك والمعرفة على اعتبار أن المعرفة عندئذ تصبح ذات صفة عقلية مجردة Mentalistic ومن ثم تصبح بمنأى عن الدراسة العلمية . ومعنى ذلك أننا نوضح منذ البداية معنى مفهوم الادراك بأنه تكوين لفظي فرضي Hypothetical construct لا يمثل كيانا مستقلا عن العمليات المختلفة السابق ذكرها ، وانما يمثل مقطعا مستعرضا فى خبرة الكائن فى موقف معين ينطوى على تلك العمليات . ولا يمكن اذن أن نساوى بينه وبين أى من تلك العوامل ، فليس الادراك مجرد استجابة ، ولا هو مجرد احساس Sensation لا هو مجرد تمييز Discrimination أو عامل دافعى Motivational Factor .. الخ . وانما هو كل هذه فى موقف معين . وبعبارة أخرى يعرف الادراك تعريفا اجرائيا بأنه استجابة ترتبط بتركيب الموقف المثير Stimulus Structure يتضمن تمييز حادث event معين فى ضوء الخبرات السابقة ، أى نمط السلوك أو العادات السابقة مصحوب بحالة دافعية وحالة انفعالية . فى ضوء هذا التعريف سنناقش الآن بعض نظريات الادراك الحديثة .

نظريات الادراك :

يختلف رجال العلم النفس المحدثون فى تعريف الادراك ويرجع هذا الاختلاف جزئيا على الأقل الى منهاج البحث الذى يسير عليه كل منهم ، وأن كان هناك شبه اتفاق بين عدد منهم على وجود أكثر من نوع من الادراك . ومع ذلك فلا يوجد اتفاق على هذه الأنواع . ويقسم جبسون فى كتابه « الاتجاهات المعاصرة للنظرية النفسية » الادراك الى أنواع أربعة هى :

١ ـ الادراك كتمييز .
٢ ـ ادراك الاشياء والحوادث
٣ ـ ادراك المعانى والقيم .
٤ ـ ادراك المثيرات الغامضة .

ثم يعود جبسون فيختزل هذه الانواع الاربعة الى نوعين هما :

١ ـ الادراك الموضوعى أو الواقعى « Literal » وذلك بضم النوعين الأولين (التمييز والأشياء والحوادث معا) .

٢ ـ الادراك التنظيمى Schematic وذلك بضم النوعين الآخرين وهما ادراك المعانى والقيم وادراك المثيرات الغامضة .

ويخلص جبسون من هذا التقسيم الى القول بضرورة ايجاد نظريتين لتفسير هذين النوعين . والواقع أن تقسيم جبسون هذا يتمشى مع

ما نشاهده في الكتابات الكثيرة عن الادراك في المجلات العلمية حيث يقسم الادراك الى نوعين مثل موضـوعي واقعي وتنظيمي ــ أو غير اسقاطي واسقاطي ــ أو محدد بالعوامل الخارجية ومحدد بالعوامل الداخلية . مثل هذه التقسيمات ولا ريب ، تدعو الى التساؤل عن علاقة هذين النوعين الواحد منهما بالآخر وكيفية تفاعلهما . ويعيد مثل هذا الموقف الى أذهاننا المشكلة القديمة عن العلاقة بين البيئة والوراثة ، ونجد انفسنا تبعا لذلك أمام وجهة النظر الثنائية في النظر الى الظاهرات الطبيعية وهي نظرة اذا سلمنا بصحتها نجد أنفسنا نواجه من المشكلات ما لا قبل لنا بحلها ، فان هذا سيؤدي حتما الى توجيه التجريب الوجهة التي تتفق مع هذه الثنائية ، كما حدث فعلا كلما اتخذنا الثنائية أساسا لدراسة الظواهر النفسية . نعم من الممكن من الناحية التجريبية أن نؤكد أحد النوعين بالنسبة للآخر ، ولكن المشكلة هي هل نستطيع فعلا أن نفصل العوامل المتداخلة في كلا النوعين فصلا تاما ؟ وهل يمكن أن نعتبر هذه التقسيمات الثنائية شيئا أكثر من مجرد منهاج اعتباري للتحليل ؟ في التجارب الكلاسيكية للادراك السيكوفيزيقي يحاول الباحث أن يحفظ عوامل الاستعداد العقلي والدافعية والاتجاهات ثابتة ، وسواء أكان هذا التثبيت ممكنا أو غير ممكن فان الفصل بين هذين النوعين من العوامل غير ممكن أصلا ومع ذلك فان تثبيت هذه العوامل ، حتى ولو أمكن عزلها أو التخلص منها .

المنهاج السيكوفيزيقي :

هذا المنهاج يؤكد أهمية « تركيب الموقف المثير »
Structure of stimutus situation.

جراهام (١) مثلا يرى أن الاساس الذي تقوم عليه دراسة الادراك هو تكرار الاستجابة بالنسبة لمواقف استثارة مختلفة في مواقف معينة للكائن الحي . أي أنه يحاول أن يحدد مواقف الكائن الحي من ناحية ، ويحدد المواقف المثيرة فيزيقيا من الناحية الأخرى على أنهما جانبان منفصلان .

أما جبسون في كتابه The Perception of the Visual World فانه يحدد الاسس التي تقوم عليها النظرية السيكوفيزيقية في الادراك فيمايلي :

١ ــ أن المؤثرات الاولية في عالم الابصار Visual World هي عوامل السطح والحواف .

٢ ــ أن هناك دائما متغير في المثير يقابل خصائص عالم الفضاء .

---

(1) C. H. Graham, Handbook of Experimental Psychology Stevens Edit. 1951. pp. 868-920.

٣ ــ ان تغير صورة المنير على الشبكية لا يطابق حتما خصائص الفضاء الابصارى Visual Space ولكن يوجد بينهما ارتباط أو توافق شبه كامل .

٤ ــ أن عدم التجانس فى صـــورة الشبكية يمكن أن يحلل رياضـــيا وباستخدام الهندسة الحديثة الى عدد من المتغيرات تماثل التغيرات فى الطاقة الفيزيقية .

٥ ــ أن مشكلة ادراك عالم الابصار يمكن تقسيمها الى مشكلتين تعالجان كل على حدة :

الاولى هى ادراك عالم الفضـــاء ، والثانيـــة هى ادراك الاشياء ذات المغزى التى نلتفت اليها عادة .

ويتضح من هذا التحليل الاعتماد على الثنائية التى سبقت الاشـــارة اليها . ويبدو من القاعـــدة الثانية أن هناك اقترابا من التطابق التام بين عالم الابصـــار الواقعى Literal وبين المتغـــيرات المتعلقة بالمثيرات الفيزيقية ، وأن هناك أيضا العالم التنظيمى Schematic للادراك حيث المعـــانى تؤثر فى المدركات لتنتخب من ، وتعدل فى خصـــــائص الفضاء Spatial properties . الا أن جبسون لا يهتم بمعالجة جانب «التنظيم الادراكى» وهو الجانب الهام فى دراسة الشخصية .

الادراك والمخ :

يتجه بعض رجال علم النفس فى الوقت الحاضر الى دراســـة عملية الادراك فى ضوء نموذج للمخ ، فمثلا نجد طولمان (فى مجلة Personality عدد ١٨ ســـنة ١٩٤٩) يقول بضرورة الاتجاه الى عمـــــل نموذج للمخ يمكن بوساطته تنظيم المتغيرات المختلفة المتداخلة فى عملية الادراك ســـواء من الجانب السيكوفيزيقى أو الحسى أو المتغيرات الموجهة Directive Variables مثل الدافعية والدوافع ... الخ . ونجد كهلر ووالاش كذلك يقـــدمان نماذج من هذا الصنف ، ولكننا نجد أن هذه النماذج بطبيعة الحال تختلف بحسب النظريات والفروض التى تكمن وراءها . فكهلر ووالاش وهما من أصحاب نظرية الجشطلت ينظران الى المخ على أنه كل موصـــــل ، وان استثارة خلايا معينة فيه عديمة الاهمية نسبيا ، وهم فى ذلك يتبعون نظرية الأيزومورفزم السيكوفيزيقيـــة التى تقول بأن التنظيم الديناميكى للمخ ينتقل الى مستوى الادراك بعملية تماثل الايزومورفزم فى الطبيعة ، أى أن نظريتهم تقوم على فلسفة ثنائية متوازية بين الجانب الفيزيقى والجـــانب

المعرفى فى العملية الادراكية ، وهو اتجاه لا يمكن أن يفسر الا على أساس فيتافيزيقى وان كان الجشطلتيون ينكرون هذا . وخلاصة هذه النظرية أن الادراك يرجع الى حدوث كهربية فى قشرة المخ Occipital Cortex. هذه التيارات تستثار بوساطته المثيرات البصرية ، ومرور التيارات الكهربية حول موضع الاستثارة يزيد من مقاومة الانسجة التى تمرمنها . هذه الزيادة فى المقاومة الكهربية تصل الى حالة « تشبع » « (Satiation) » . وهى تؤدي الى تغييرات فى مرور التيار يؤدى الى التغيرات الادراكية . وهذا الانموذج للمخ يستخدم فى تفسير كثير من الظواهر الادراكية مثل :

Figural After Effect
Auto Kinetc Effect
Depth Perception
Figure-Ground Reversals
Apparent Motion

وأحب هنا أن أشير الى العملية الادراكية فى ضوء الانموذج السابق ، أى حسب نظرية الجشطلت نظرا لاهميتها للثروة العلمية الهائلة التى خلفها رجال الجشطلت فى ميدان الادراك . ولكى نوضح ديناميكية الادراك عندهم يحسن أن نحدد العوامل الهامة المتضمنة فى الانموذج السابق .

أولا : يميز الجشطلتيون بين الاشياء (الاجسام) الموضوعية والمثيرات الحسية أى بين الاجسام الموجودة فى الفضاء أو الحيز المحيط وبين المثيرات التى تصدر منها مثل الامواج وجزيئات الهواء التى تؤثر فى أعضاء الحس والتى تعتبر السبب المباشر للادراك .

ثانيا : ان المثيرات المحلية تتسبب الى الوسط الكائن بين الجسم الخارجى وعضو الحس .

ثالثا : المدركات أو (الاجسام الظاهرية) Phenemenal Objects تنتج من عملية ديناميكية فى المخ (أنموذج المخ السابق ذكره) يمكن أن نعبر عنها بأنها تمثيل للشىء المرئى . وتفسر هذه العملية بالايزومورفزم السابق الاشارة اليه .

رابعا : ومعنى هذا أن الادراك عملية مباشرة وأن الخبرات الماضية لا محل لها فيه أو فى تفسيره .

على هذا ينبغي أن نفرق بين الاجسام الفيزيقية وبين المدركات كالأشكال والصور . فالصورة أو الشكل ليست مثيرا وانما هى

Phenemenal Percept نتجت عن عملية التنظيم الديناميكى فى المخ وعملية الايزومورفزم . ويقول كوفكا فى هذا « اذا كنا نتكلم عن الصور والاشكال على أنها مثيرات فاننا نخلط بين الجسم ونتيجة عملية التنظيم وهو خطأ يتكرر حدوثه باستمرار .

ان هذا الوضع يساعد الجشطلت على التخلص من الذرية Atomism فى تفسير مظاهر السلوك ، وهو فى ذات الوقت يستبعد الخبرات السابقة استبعادا يكاد يكون تاما فى تفسير عملية الادراك . وينتقد برنزويك هذا الوضع بقوله ان الجشطلتيين قد حصروا عملية الادراك فيما بين أعضاء الحس التى تتلقى المثيرات المحلية Local Stimuli والجهاز العصبى المركزى حيث تتم عملية التنظيم الديناميكية وتنتقل كما هى الى مستوى الخبرة أو الادراك بحسب قانون الايزومورفزم . وهو يقول — أى برونزويك — أن هذا الوضع يعيد الى الأذهان فلسفة كانت « الترانسندنتالية » « (Transendental) » .

هذا النقد يبدو وجيها الا أنه يغفل حقيقة هامة وهى أنه بالرغم من أن الأدراك عند الجشطلت يتم داخليا من الناحية النظرية ، الا أن النظرية فى أساسها تعتمد على وصف البيئة الخارجية والاشياء موضوع الادراك كما يتضح هذا من قانون البراجنانز والقوانين المشتقة منه مثل التشابه والاستمرار والجشطلت الحسن والاغلاق ... الخ . فمن الواضح أن هذه الصفات مأخوذة من عالم الاشياء وليس من الجهاز العصبى . ويعد تقليل الجشطلتيين لاثر الخبرة السابقة تأييدا لهذا النقد .

واذا عدنا الى فكرة الثنائية التى سبقت الاشارة اليها نجد الجشطلت يتذبذبون بين الفئتين من المتغيرات فمن ناحية يعتمدون فى قوانين التنظيم على وصف الاشياء الخارجية ، ومن ناحية أخرى نجدهم يفترضون أن هذه القوانين هى من الصفات الوراثية للجهاز العصبى ، أى أنها من العوامل الداخلية . أى اننا نستطيع أن نقول ببساطة أن الجشطلتيين نقلوا وصفهم للعالم الخارجى الى الجهاز العصبى المركزى معترفين بوجود أصوله فيه دون أن يهتموا بالبحث عن كيفية نمو الكائن فى ادراكه للعالم بالشكل الذى يدركه به . ومن هذه الناحية يمكن أن نقول مع كلباترك F. F. Kilpatrick من أنصار نظرية « الفاعلية » (Transactional) ان نظرية الجشطلت ليست نظرية للادراك على الاطلاق كما سيأتى الكلام عند التعرض لتجاوب نظرية « الفاعلية » .

على هذا الاساس يفسر الجشطلتيون ظاهرة الثبات الادراكى Perceptual Constancy فاذا أخذنا الثبات الضوئى Brightness Constancy

مثلا نجد الجشطلتيين يقولون بأن السطوح البيضاء حتى ولو عكست قدرا من الضوء اقل من السطوح السوداء فانها تظل بيضاء عند ادراكها وان السطوح السوداء تظل سوداء . ويفسرون هذا طبعا بغير الالتجاء الى الخبرة الماضية كسبب فى هذا بل ان تفسيرهم لهذه الظاهرة يتمشى مع نظريتهم العامة ويدخلون هنا عاملا جديدا سنطلق عليه لفظ « لا تغير » (Invariance) ويعنى أن أى جزء من المجال يدرك « بلا تغير » بالنسبة لبقية المجال . ولكن تفكير الجشطلت يبدو أنه يتناسى حقيقة فيزيقية وهى أن تغير شدة الاضاءة يؤدى الى تغير فيزيقى واقعى فى الجسم المدرك فى اللون أو شدة الاضاءة نتيجة لخصائص فيزيقية تخضع لقوانين الامتصاص والانعكاس الضوئى . أى أن مسألة اللون أو شدة الاضاءة ليست مسألة حقيقية مطلقة ، وانما هى نسبية . ومعنى ذلك أنه يصعب استبعاد أثر الخبرة الماضية عند تفسير ظاهرة الثبات الادراكى .

وبالمثل نجد تفسير الجشطلت للثبات الحجمى Size Constancy وفى ذلك يقول كهلر « أن الانسان مثلا يرى الاشخاص بنفس الحجم رغم بعدهم عنه مما يستتبعه تغير حجم صورهم على الشبكية » وهو يقول بأن هذا يحدث نتيجة « اللاتغير » لا نتيجة التفسير . بدليل أن الشخص ذاته عندما يطل من أعلى ناطحة سحاب فانه مع ادراكه بأنه يرى أناسا يسيرون فى الطريق فانه لا يراهم بحجمهم الطبيعى بل يراهم بحجم الدمى ، ومع ذلك يدرك أنهم أشخاص ولا تفيد معرفته وسابق خبرته فى ادراكه لهم بالحجم الطبيعى . وبهذا يبين كهلر فساد الرأى القائل بأن الخبرة السابقة تتدخل فى الادراك فى مثل هذه الحالة وبالتالى يدلل على عدم تدخلها فى تفسير ظاهرة الثبات الادراكى . والواقع أن كهلر كان يمكن أن يؤخذ على محمل الجد لو أن تحليل هذه الظاهرة لا يتوقف الا على الخبرة الماضية دون اعتبار للمثيرات الفيزيقية التى يتضمنها الموقف الادراكى . ويمكن كما سنرى أن نفسر مثل هذه الظواهر بأن نأخذ فى الاعتبار كلا الجانبين من العوامل وذلك عن طريق نظرية الاشارات Cues التى تتضمن ادراك العلاقات والتى تعتمد اعتمادا أساسيا على الخبرة الماضية .

أحب هنا قبل أن أختم حديثى عن نظرية الجشطلت فى الادراك أن أؤكد أن هذا النقد الذى وجهته الى النظرية لا يعنى اطلاقا التقليل من أهمية الذخيرة الهائلة من التجارب التى أجريت فى هذا الميدان . ولكننا نرى أن تلك التجارب بحاجة الى اعادة تفسيرها فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى الادراك .

أنموذج هب :

يرفض هب الأنموذج الذى يقترحه كهلر ووالاش ويرفض مدرسة

الجشطلت للادراك لانها فى رأيه لا تولى بعض العوامل المركزية الهامة مثل الانتباه والتوقع والاتجاه ما تستحقه من الاهتمام ، ولانها لا تترك مجالا يذكر لاثر الخبرة الماضية فى تفسيرها ، ولذلك فهو يقترح نظرية أخرى بدلا عنها تقوم على أساس نموذج خاص للمخ . هذا النموذج باختصار يفترض أن عملية الادراك تعتمد على استثارة عدد من الخلايا الخاصة فى الجهاز العصبى المركزى . ويقول هب مفسرا لنموذجه (1) ، ان أى مثير خاص يكثر تكراره يؤدى ببطء الى تكوين مجموعة خلوية Cell Assembly وهى مركب منتشر Diffuse يشتمل على خلايا من القشرة وال Diacephalon للمخ الامامى . وهذا التركيب له القدرة على العمل كنظام خاص . ويكون عدد من هذه المجموعات الخلوية ما يسميه هب (مرحلة تسلسلية) A phase sequence وفيه يمكن أن تستثار كل مجموعة خلوية اما بالمجموعة الخلوية السابقة ، أو عن طريق مؤثر حسى ، أو عادة عن طريق الاثنين معا .

من الواضح أن هذه النظرية ترابطية ــ أو على الاصح اتصالية Connectionism تشبه نظرية ثورنديك ولكنها تختلف عنها فى أنها لا تعتمد على اتصال ممرات أعضاء الحس بأعصاب الحركة ، وانما تؤدى الاتصالات هنا الى تكوين مراكز للنشاط الذاتى تعمل كأساس للمزيد من التعلم . هذا الانموذج له أهمية خاصة حيث انه يربط بين عمليتى التعلم والادراك . « وهب » يذهب فى سبيل الربط بين هذين المفهومين مذهبا بعيدا ، وهو يحاول الجمع بين الجانب الفطرى للادراك كما فى الجشطلت دون اغفال الجانب الاكتسابى أو التعلمى المبنى على الخبرات السابقة . وهو لهذا يميز بين ما يسميه Primitive Unity « الوحدة البدائية » وبين « العوامل غير الحسية » (Nonsensory Factors) فى عملية التمييز الادراكى للاشكال . وهو يعرف الوحدة البدائية بقوله فى كتاب « تنظيم السلوك » الوحدة البدائية لشكل ما هى تلك الوحدة او التمايز Segregation التى تحدث كنتيجة مباشرة لنمط الاستثارة الحسية والخصائص الفطرية للجهاز العصبى التى تؤثر فيه » اى ان هب ، مثله فى ذلك مثل الجشطلت ، يرى ، أن تمايز الصورة من الارضية مرجعه الى خصائص فطرية للجهاز العصبى وذلك فى حالة **((الوحدة البدائية))** . اما « التحقيق » (Identifiability) الذى يمكن الكائن الحى من معرفة الشىء عندما يراه للمرة الثانية فمرجعه الى الخبرة .

ويسوق هب تجارب سندن على الاشخاص الذين يولدون فى حالة

---

(1) See D. O. Hebb, The Organization of Behavior, John Wiley and Sons, N.Y. 1949, p. 73.

عمى بسبب الكاتاراكت ثم يبصرون في الكبر « نتيجة لازالة الكاتاراكت » وكذلك تجارب ريزن على القردة من نوع الشمبانزى التى ربيت فى الظلمة التامة . وقبل أن نتعرض لنقد نظرية « هب » يحسن أن نشير هنا الى أن الكاتاراكت لا يسبب العمى التام ، وهو فى أسوأ حالاته يسمح للمريض بتمييز الاضاءة الشديدة من الظلمة التامة أو الاضاءة الخافتة . ولذلك فاننا لا نستطيع أن نسلم بأن هذه التجارب تعنى ما عناه « هب » من أن المريض بعد العملية الجراحية يتعرض لتأثير الضوء لاول مرة ، هذا من ناحية ، أما من الناحية الأخرى فقد ثبت بالفعل فى حالة الكائنات التى تربى فى الظلمة الحالكة فان أعضاء الابصار لا تنمو نموا سليما كما فى الحالة العادية ولذلك فان الاستنتاجات التى تأتى نتيجة مثل هذه التجارب « تجارب ريزن » دون أن تؤخذ هذه الحقائق فى الاعتبار تعتبر ناقصة .

ان تجارب سندن — وسنكتفى بعينة منها فقط — تبين أن المريض بعد العملية الجراحية يستطيع أن يميز ولكنه لا يستطيع أن يتحقق . ففى بعض الحالات كان المريض بعد اجراء العملية يستطيع ان يميز بين شكلين بصريين (مثل مربع ومثلث) وهذا طبعا يتضمن التحقيق ، ولكن فى حالات اخرى كان هذا غير ممكن . وفى بعض الاحيان كان الشخص يستطيع أن يميز بين كرة ومكعب ولكن فى حالات أخرى كان يعجز عن هذا .

ان التمييز بين الاشكال أو الاجسام يتضمن التحقيق لانه يتطلب المعرفة الضمنية بالفروق بين المدركات المختلفة ويقول هب أن «أحد الاشخاص ممن اجريت لهم العملية الجراحية درب ليميز بين المربعات والمثلثات مدة ١٣ يوما ولكنه تعلم قليلا جدا فى هذه المرحلة بحيث انه لم يستطع ان يتعرف على الشكل قبل ان يقوم بعد زواياه » .

ان مثل هذه الحالات ، وان كانت تبين أثر التعلم فى ادراك الاشكال مما ينقض الى حد بعيد رأى الجشطلت بأن الادراك المباشر يرجع الى عمليات مركزية فطرية ، الا انها لا تسند هب فى تقسيمه الادراك الى نوعين هما الادراك كتمييز والادراك كتحقيق . ونحن اذا تساءلنا عن مكونات الادراك كتمييز ، أى ادراك الوحدة البدائية ، وعن اختلافه عن الادراك كتحقيق فاننا لا نجد لذلك جوابا عند هب . فلا يكفى ان نقول ان تمييز الوحدة هو ادراك للشكل على الأرضية لأن هذا يتضمن أن يكون الشكل محددا بالنسبة لأرضية غير محددة وهذا بدوره يتضمن تحقيقا مهما كان ضعيفا . وأن تحقيق الشكل المرئى ، أو معرفته الثانية يتطلب درجة أكبر من التمييز ، أى من الادراك على مستوى أعلى لخصائص الشىء المدرك ، فالخلاف بين النوعين ليس بالضرورة خلاف فى النوع أو ادراك على مستويين احدهما فطرى ، والآخر مكتسب . فكلنا نعلم أن القدرة على تمييز الاشكال بعضها عن بعض يتوقف على خصائصها الفيزيقية وعلى الخبرة اوالتدريب

السابق ، وأن الخبرة السابقة تبرز Accentuate الخصائص الفيزيقية في عملية الادراك مما يساعد المهندس مثلا على تمييز أبعاد واشكال لا يستطيع غيره على تمييزها . وقد وجد صمويل رينشو أن الشخص الفنان
لا يستطيع غيره على تمييزها وقد وجد صمويل وينشو ان الشخص الفنان
المتدرب على استخدام الالوان وتمييزها يستطيع أن يتعرف على ٢٤ ظلا من اللون الاخضر في بقعة من الحشـائش ، في حين لا يستطيع الشخص العادي أن يميز بين أكثر من اربعة منها . هذه الحقيقة على بساطتها تبين لنا أن الفرق بين التمييز والتحقيق في نظرية « هب » قد يكون فرقا في درجة التمييز . فقد تضعف قدرة الشخص في هذا نتيجة عوامل الخبرة السابقة وبسبب العوامل الفيزيقية سواء ما يتعلق منها بعالم الحس أو بالنواحي العضوية وقد تضعف قدرة الشخص في التمييز حتى يصل الى الحالة التي يجد الطفل نفسه أمامها عند الولادة والتي عبر عنها وليم جيمز قديما — مع الفارق طبعا — بالعبارة فالطفل يبدأ بالتفاعل مع البيئة المحيطة مستخدما في ذلك حواسه المختلفة ويبدأ في التمييز الادراكي نتيجة التناسق الذي يتم بين أعضاء الحس المختلفة وأعضاء الحركة . وأننا نجد صدى لقيمة هذه العملية (التناسق الحسي الحركي) في تجارب سندن ، وسوف نتعرض لها مرة أخرى عند مناقشة تجارب الفاعلية .

الادراك والنظرية السلوكية :

قامت النظرية السلوكية بزعامة وطسن كما نعلم كثورة ورد فعل ضد الإسس العقلية المجردة التي كانت تقوم عليها النظريات السابقة . ولذلك فان النظرية السلوكية في بدايتها لم تعترف بالادراك كظاهرة سلوكية . ويرجع هـذا الى عاملين أو سببين متداخلين : أولهما وهو الناحيـة الميتافيزيقية التي كانت تتغلب على كثير من النظريات السابقة ، وثانيهما أن النظرية السلوكية في أول عهدها كانت تنجو نحوا وضعيا متطرفا قوامه الاقتصار تقريبا على ملاحظة السلوك الظاهري وتفسيره في ضوء أسس فيزويولوجية بحتة وتحاول بذلك أن تصل الى الاسس الفيزيقية الاولية للسلوك . وفي هذه الحالة تختفي ولا شك مفهومات هامة مثل الادراك أو الانتباه والسلوك المعرفي عموما . وكانت تلك النظرية السلوكية تقوم على أساس تحديد المثير الخارجي وملاحظة الاستجابة الظاهرية الا أن النظرية السلوكية لم تقف عند هذا المستوى البدائي البسيط فقد تطورت نتيجة اتساع المشكلات السلوكية التي تعرضت لدراستها وظهرت الحاجة الى تجاوز الظواهر البسيطة الخارجية الى افتراض عوامل وسيطة وبناءات أو تركيبات فرضية لتفسير المظاهر الاكثر تعقيدا للسلوك . وازاء هـذا الموقف الجـديد بدأ عدد من رجال النظـرية السلوكية الجـديدة يوجهون اهتمامهم الى دراسة ظاهرة الادراك . وقـد أشار « هل » في أخريات أيامه الى ضرورة دراسة الادراك من زاوية السلوكية الجديدة كما قدم برلين بعض الاقتراحات التمهيدية لهذه الغاية واخيرا طلع علينـا

مورو بمقـال سنة ١٩٥٦ يقول فيه أن كل عمليـة تعليمية تتضـمن ادراك علاقات .

الادراك والعوامل التوجيهية :

والعوامل التوجيهية كثيرة منها الدافعيـة ـ القيم ـ الميول ـ اتجاهات الخ . والواقع أن هذا الموضوع يعـد بحق من أغنى الميادين السلوكية من حيث امكانيات البحوث التجريبية وهو فى ذات الوقت من أكثرها تعقيدا سواء من حيث تصميم وضبط التجـارب ، أو من حيث التفسيرات النظرية للنتائج ، هذا مع العلم بان المواقف التجريبية بطبيعة الحال أبسط كثيرا من مواقف الحياة الطبيعية . فالتقارير التى تصدر مثلا عن البحارة الذين تتحطم سفنهم على سواحل مهجـورة ، وكذلك الرجال الذين يضلون طريقهم فى الصحراء ، وغير هؤلاء ممن يتعرضـون للمواقف الحرجة الخطيرة يذكرون من تأثير الدافعية فى ادراكهم مالا يمكن ان تقارن به نتائج التجارب العملية فى الموضوع ذاته . ومثل هذه المفارقات توحى بأحد أمرين : اما أن التجارب فى هذا الموضوع تعجز عن تصميم المواقف الدافعية القوية التى تحاكى ما يحدث فى المواقف الطبيعية غـير المضبوطـة ، أو ان الادوات المستخدمة فى التجريب فى العمل مثـل التاكستسكوب أقل فى دلالتها من التقارير التلقائية التى تعبر عن الحوادث الواقعية . ومع هذا فاننا لا نستطيع ان نغفل أهمية التجريب الموضوعى فى هذا الميدان كما فى غيره من الميادين السلوكية ، وكل ما هنالك انه ينبغى الا نغالى فى التمسك بنتائج هذه التجارب أو على الاصح فى تفسـيرها خاصة اذا خالفت المشاهدات والملاحظات البديهية العامة . ونظرا لاتساع افق هذا الميدان سأكتفى بالاشارة الى بعض الاتجاهات التجريبية فيه .

ومن أشـهر التجارب فى هذا الميدان تلك التى أجراها كلارنس لوبا وشارلس لوكاس (عام ١٩٤٥) وبينا فيها ـ باسـتخدام التنويم المغناطيسى ـ تأثير الحالة المزاجية فى الادراك وتغيره بتغير تلك الحالة . وكذلك التجربة التى قام بها هارولد بروشانسكى (١٩٤٣) واثبت بها تأثير الاتجاه (الرأسمالى والشيوعى فى ادراك مظاهر الحياة فى المجتمع الرأسمالى والشيوعى) ثم التجربة التى قامت بها ماريا زيباج وأثبتت بها تأثير العاطفة (الميل أو الحب) فى الادراك بين التلميـذات فى سن العاشرة . ثم التجربة التى قام بها دافيد مكليلاند وجـون اتكنسون (١٩٤٨) واثبتا بها تأثير الحاجة البيولوجية (الجوع) فى ادراك الصور المرئية الغامضة وفى الخداع الادراكى فى هذه المواقف . وأخيرا وليس آخرا التجارب التى قام بها جودمان وبرونرو وستمان وكارتر وسكلولر وغيرهم لتوضيح أثر تفاوت قيم الافراد فى ادراكهم للاشياء التى تتباين فهممهم ازاءها .

كل هذه التجارب وغيرها تبين أهمية العوامل الموجهـة فى ادراك الاشياء وادراك الحوادث والعلاقات الاجتماعية .

٤ ـ العلاقات الانسانية فى العملية الإدارية

للدكتور محمد أحمد الغنام

« العلاقات الانسانية » تعبير ظهر حديثا وتردد فى كتب الادارة ، وخاصة فى ميدان التربية ، خلال السنوات الثلاثين الاخيرة . وقد جاء ظهوره وترديده وليد عاملين رئيسيين ، بل ترجمة لعاملين رئيسيين ، هما : الاتجاه الديموقراطى والاتجاه العلمى فى الادارة .

الاتجاه الديموقراطى فى الادارة :

اما الاتجاه الديموقراطى ، فالمعروف ان الديموقراطية تقوم على مبادىء أهمها تقدير الانسان الفرد واحترامه ، واعتباره قيمة عليا فى حد ذاته ، وتفضيله على كل مادة اخرى يتصل بها ويتعامل معها ، والايمان بذكاء هذا الفرد ، وبقدرته ـ اذا توافر له الاعداد وتوافرت له الفرصة ـ على تصريف شئون نفسه بنفسه ، وعلى الاسهام فى تصريف شئون جماعته بنجاح ، والتزام التفكير العلمى الموضوعى الذى تحكمه مصلحة الجماعة فى تقرير كل أمر من الامور .

والمعلوم ان الديموقراطية لاتتحقق الا اذا وجدت الادارة الديموقراطية أو على الاقل نما الاتجاه الديموقراطى فى الادارة و « دمقرطة » الادارة ـ أى تحويلها الى الديموقرطية ـ معناها تنمية نمط من العلاقات بين القائمين فيها والمتصلين بها ، على اساس من التقدير لكل فرد ، واحترام الناس بعضهم لبعض ، واتباع التفكير العلمى الموضوعى الموجه اجتماعيا عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات . وكل هذه سمات يصدق عليها التعبير الانسانى الديموقراطى .

« فالعلاقات الانسانية » ليست الا تعبيرا مرادفا « للديمقراطية فى الأدارة » . ولئن صح أن بين العبيرين فارقا ، فهو أن الاول تطبيق للديموقراطية على الواقع ، وتحويل لها من المبدأ الى الفعل والاجراء ، ومن الاساس الفلسفى النظرى الى الاساس العملى العلمى . ولا يخفى أن العلم الحديث يركز اهتمامه على العلاقات والظواهر والمتغيرات أكثر من بحثه فى « جوهر » الاشياء ومبادئها الثابتة الازلية .

هذا يؤدى بنا الى العامل الثانى فى ظهور تعبير « العلاقات الانسانية » وهو الاتجاه العلمى فى الادارة . والمعروف ان الادارة كعلم ظاهرة حديثة بل ان الادارة كميدان من ميادين البحث العلمى حديثة جدا . ولقد أسفر البحث العلمى فى ميدان الادارة وما يتبعها من علوم مساعدة ــ اهمها علم النفس ، وعلم النفس الاجتماعى خاصة ــ عن الكشف عن اهمية العنصر الانسانى ، أو المادة البشرية ، فى العملية الادارية . فالادارة كائنة بعناصرها البشرية قبل أن تكون بمركباتها المادية وتنظيماتها الشكلية ووظائفها الحرفية ، وغير ذلك مما اصطلح على تسميته بالجوانب الميكانيكية فى العملية الادارية . وليس معنى هذا اغفال الجوانب الميكانيكية لحساب العناصر الانسانية ، فالنواحى الميكانيكية مهمة ولا شك ، الا أن أهميتها تكون فى مرتبة ثانية بالنسبة لاهمية الانسان ونوع علاقته باخيه الانسان الذى يوجد فى العملية الادارية او يتصل بهــا ، ثم أن أهميتها تستمد مقوماتها من تسخير الانسان لها ، على هــدى من المبادىء الانسانية والحكمية ، لا تسخيرها للانسان الى الحد الذى يجعل منه آلة أو عبدا .

ولقد أدى اكتشاف أهمية عنصر الأنسان فى العملية الادارية على هذا النحو ، واهمية التعويل عليه فى نجاح العملية الادارية الى تسليط الاضواء العلمية عليه وعلى العلاقات الممتدة منه واليــه فى مختلف الابعاد ، والى التفكير الجدى فى تحسين هذه العلاقات وتنميتها بما يتفق والطبيعة الانسانية ــ اقصد احسن ما يمكن ان يكون فى الطبيعة الانسانية . ولا شك أن تحسين هذه العلاقات يؤدى الى تحسين الانسان المتضمن فى العملية باعتباره محكوما بهذه العلاقات ، كما ان تحسين « نوع » الانسان والعمل على تنميته فى مهنته يؤدى الى تحسين هذه العلاقات . وكل هذا يؤدى الى تحسين العملية الادارية وجودة نوعها .

والخلاصة أن البحث العلمى فى الادارة غير منظور الادارة من حيث « شكلها » و « أرضيتها » و « مجالها » ــ اذا سمحنا لانفسنا استخدام لغة مدرسة الجشتالت . لقد كان الشكل البارز للادارة فى الماضى هو آليتها وميكانيكيتها ــ اى تنظيماتها الشكلية ، ومقرراتها المالية ، وقواعدها واضابيرها ، وتحركات أوراقها ، ومكاتبها وغير ذلك من المواد . وكان الانسان « أرضية » هذا الشكل ، باهت فى مظهره وتكوينه واهميته . أما الآن فقد أصبح الانسان بعلاقاته المتشابكة المتعددة الاطراف والاتجاهات هو الشكل البارز ، وارضية هذا الشكل النواحى المادية والميكانيكية فى العملية الادارية . ومن ثم اذا عن لنا تبسيط الاجراءات ــ مثلا ــ كان أول ما نظرنا فيه ــ أو وجب ان ننظر فيه ــ هو الانسان الذى يقوم على تلك الاجراءات ويتصل بها ومن ورائه القواعد واللوائح والقوانين التى تنظم

الاجراءات . وبدون هذه النظرة والمعالجة من زاوية الانسان لا تبسط الاجراءات مهما أعدنا النظر فى القواعد واللوائح والقوانين وحدها .

لكن بروز عنصر الانسان وعلاقاته فى العملية الادارية لا يعنى أننا وصلنا الى « العلاقات الانسانية » . فالانسان ـ أى انسان ـ بعلاقاته ، أى علاقات ، نقطة نبدأ من عندها الطريق الى « العلاقات الانسانية » وفق المصطلح العلمى الحديث . ومهمتنا هى ان نحول هذا الانسان ـ او على الاصح نعين هذا الانسان على أن يتحول ـ بعلاقاته من نمطها التقليدى الى نمطها الانسانى الذى يستمد اصوله من المبادىء الديموقراطية ويستند عليها .

اهمية وضوح مفهوم « العلاقات الانسانية » :

العلاقات الانسانية اذن مهمة فى العملية الادارية لاعتبارات علمية واعتبارات ديموقراطية ـ هى مهمة لاعتبارات « حكمية » واعتبارات « انسانية » . غير أن ظهور التعبير والتسليم بأهميته ـ بل الايمان به ـ قد يضر اكثر من ان ينفع اذا أسىء فهمه وأسىء تطبيقه . فالعبرة اذا ليست بمجرد تبنى مفهوم أو مبدأ ، وليست بمجرد الايمان به والاعتقاد فى اهميته وانما هى أولا وقبل كل شىء بصحة تصورنا لهذا المفهوم وسلامة فهمنا لهذا المبدأ ، ثم هى بتطبيقنا السليم له ، وما بين هذا وذاك من معرفة حقة لوسائل التطبيق ، أى كيفية تحويل المفهوم والمبدأ من مستوى النظر الى مستوى الواقع .

كثرة الخلط فى مفهوم العلاقات الانسانية :

ومن سوء حظ « العلاقات الانسانية » انها على كثرة استخدامها خلال السنوات الاخيرة لم تحدد تحديدا دقيقا فى كثير من الاقوال وكثير من الكتابات . بل وجدنا كتبا بأكملها تتناول الموضوع وتعالجه دون أن تحدد مفهومه على الاطلاق . وقد أعان المتحدثين والكتاب على ذلك أن تعبير « العلاقات الانسانية » ، من الناحية اللغوية ، بسيط ودارج أصلا ، اذ من ذا الذى لا يعرف منا كلمة « العلاقات » وكلمة « الانسانية » ، بل من ذا الذى ينكر منا وجود علاقات انسانية منذ وجد الانسان . وغاب على من يفكر هذا التفكير أن ثمة فارق ـ حتى من الناحية اللغوية ـ بين « علاقات انسانية » و « العلاقات الانسانية » ، فالاولى وان كانت معروفة موجودة منذ وجد الانسان الا انها « نكرة » فى كل الاحوال ، وقد تدل على أى لون من ألوان العلاقة بين الانسان وأخيه الانسان . أما « العلاقات الانسانية » فهى « معرفة » قصد بها لون معين من العلاقات يعتبر ترجمة للاتجاه الديموقراطى وتفسيرا للاتجاه العلمى فى الادارة .

كذلك أساء الى المفهوم الجديد خلط بعض الناس بين الصفة « الانسانية » والصفة « الشخصية » . لقد حسب بعض الناس ممن لم يرجعوا الى أصول المفهوم أن العلاقات الانسانية معناها العلاقات الشخصية التى تقوم على الصداقة والاستلطاف وسابق المعرفة بل والقرابة ومايتصل بها من مراعاة للخواطر ومحسوبية على حساب العمل . ان الفرق بعيد بعد السماء عن الارض بين « العلاقات الانسانية » و « العلاقات الشخصية » العلاقات الانسانية تقترن بالموضوعية والعلاقات الشخصية تقترن بالتحيز والهوى والتعصب . ومن ثم اذا صح أن بين التعبيرين أية صلة ، فهو ان الاول جاء ثورة على الثانى ودعوة للقضاء عليه قولا وفعلا .

وأخطر مما تقدم حسب البعض أن العلاقات الانسانية معناها غض البصر عن أخطاء الغير والمداراة عليها الى حد التواطؤ أحيانا ، وتغليب عنصر الرحمة والشفقة حفاظا على لقمة عيش الآخرين حتى لو كانت حراما أو كانت على حساب العمل . فاذا سرق صراف المدرسة مالا ، مثلا ، أو فرط فيه تكتم الناظر الخبر وعمل على حله بصرف النظر عما اذا كان الصراف سيعود الى مثله ، واذا وجد فى المصلحة موظف سكير أو مقامر اخفى زملاؤه ورؤساؤه ما يترتب على ذلك من سوء العمل والتدبير فى المصلحة . ومثل هذا يقال عن بعض الترقيات أو الامتيازات التى يحصل عليها بعض الافراد عن غير جدارة ودون سبب سوى أنهم ذوو عيال أو أصحاب مرض .

ان « العلاقات الانسانية » لم ينادِ بها أصحابها لتكون على حساب العمل وحساب الكفاية وحساب العدل . انما ظهرت نظرية « العلاقات الانسانية » كدعوة لزيادة العمل حسنا وكفاءة وعدلا . والعلاقات الانسانية على هذه الصورة تنطوى على الرحمة والشفقة ، لكن رحمتها وشفقتها من نوع سليم يعين الانسان على تصحيح ضعفه أو خطئه بل يعين الانسان على أن يحال بينه وبين الضعف والخطأ ، وليس أن يخفى ضعفه وخطأه او ان يستغل هذا الضعف وهذا الخطأ .

وأخيرا حسب البعض ان العلاقات الانسانية معناها القيام بأعمال تفريحية ومجاملات شكلية بجانب العمل الرسمى أو من خلاله . العلاقات الانسانية فى نظر هذا البعض اضافة جديدة على العمل ووظيفة جديدة على وظائف الادارة . انها عملية أو نشاط يقوم به الادارى أو يسهم فى توفيره ، وذلك من قبيل التحلية والتحشية للعمل . فالناظر — مثلا — وفق هذا التصور عليه أن يوزع الابتسامات وأن يترك فاه فاغرا على الدوام ، وأن يستخدم الالفاظ العذبة بغير حساب ، وأن يفتح باب مكتبه دائما للموظفين والناس ، وأن يخرج الى الموظفين والناس فيجالسهم ويداعبهم ، والا يبخل

بالشاي والقهوة على أي زائر ، وأن يشجع ويدعو الى اقامة الحفلات والرحلات للتعارف والتسامر بين الموظفين ، كل هذا دون ان يطرأ على أصول العمل المدرسي تغيير جذري ، فروح العمل هي هي ، وأسسه على ما كانت عليه. كل ما أضيف اليها طبقة أو قشرة رقيقة مزيفة اسمها العلاقات الانسانية.

ان « العلاقات الانسانية » ليست شعارا مقرونا بنشاط سطحي محدود يوضع فوق العمل وادارته . انها نظرية قصد بها اعادة النظر في العمل وادارته على نحو يحول طبيعتهما الى نوع جديد أكثر جودة وأكثر فاعلية وأكثر « انسانية » . وعلى ذلك فالعلاقات الانسانية ليست شيئا قائما بذاته ، والعمل شيئا آخر ، انما « العلاقات الانسانية » والعمل صنوان ومضمون لشيء واحد هو الادارة الديموقراطية .

وليس معنى ما تقدم أن الادارة الديموقراطية بعلاقاتها الانسانية لا تعرف المجاملات والاعمال الترفيهية من ابتسامات وكلمات عذبة واقامة حفلات سمر وتعارف وترويح . انها تؤكدها كدالة للعمل الديموقراطي وترجمة صادقة عن طبيعته التي تختلف اختلافا كبيرا عن ذلك العمل الذي يجري في اطار دكتاتوري ثم يوضع له بعض « البهار » الذي يسميه البعض خطأ العلاقات الانسانية .

العلاقات الانسانية السليمة :

« العلاقات الانسانية » — والمقصود بها بالطبع العلاقات الانسانية **السليمة** أو **الطيبة** — دالة للفلسفة الديموقراطية ، وتعبير عن نمط اداري هو الادارة الديموقراطية .

العلاقات الانسانية هي السلوك الاداري الذي يقوم على تقدير كل فرد ، وتقدير مواهبه وامكاناته وخدماته ، واعتباره قيمة عليا في حد ذاته ، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعامل ، وبين العمال بعضهم مع بعض ، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة ، والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين وحسن القصد في العمل ، والذي يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية لمشكلات الادارة على هدى من المصلحة العامة ، والذي يقوم على شعور وايمان عميق بانتماء الفرد الى الجماعة التي يعمل فيها .

اذن ، صاحب العمل أو القائم عليه الذي يعطي للعامل أجرا لا يحفظ له آدميته ولا يسد حاجاته الاساسية لا يمكن أن يندرج سلوكه هذا تحت عنوان « العلاقات الانسانية » مهما قدم من مجاملات عرضية بعد ذلك ، وجماعة المدرسين الذين يسخر بعضهم من بعض ويقلل بعضهم من شأن

بعض ، ولا يكنون احتراما صادقا متبادلا فيما بينهم خارجون على «العلاقات الانسانية » وان خفوا لنجدة بعضهم وقت شدة ، والتنظيم الذى يقوم على عدم الثقة فى الافراد بعيد كل البعد عن « العلاقات الانسانية » وان اطلقت أعواد البخور من حوله ، والمسئول الذى يصيخ السمع لكل وشاية ويتصيد الاخطاء ويستجيب للمشكلات بانفعالاته ويفصل فى بعض القضايا وفق أهوائه نقيض « للعلاقات الانسانية » ، مهما بدر منه من جميل القول وحسن المقابلة ، والموظف الذى لا يشعر شعورا صادقا ـ قولا وفعلا ـ أو لا يحاول أن يشعر أن مصلحته فى مصلحة المؤسسة التى يعمل فيها ، وان مستقبله فى مستقبل هذه المؤسسة ونموها يمثل عرضا من أعراض «سوء العلاقات الانسانية » ، حتى ولو ملأ الجو بالدعوات الصالحات أن يبقى هذه المؤسسة نعمة عليه وعلى الناس ، وحتى لو واظب على الحضور فيها ليل نهار وأبدى الانشراح لوجوده بها .. وهكذا .

ولا شك أن وراء هذه الواجهات المرضية من سوء العلاقات الانسانية ، ومن حولها كذلك ، عوامل من سوء النية والفهم والتصور وظروف العمل وأنماط الطبيعة البشرية وأساليب الادارة ، وكلها لا بد أن يعاد النظر فيها وتعدل لينصلح معها حال العلاقات ذاتها .

« العلاقات الانسانية » فى ادارتنا التعليمية :

اذا سلمنا بأن « العلاقات الانسانية » دالة للادارة الديموقراطية ، وان معناها السلوك الادارى وفق المبادىء والقيم الديموقراطية وتنمية نمط من الروابط والاتصالات التى تقيم وزنا للافراد ـ فرادى وجماعات ـ بدوافعهم وتصوراتهم وقيمهم ومعنوياتهم وامكاناتهم ومؤهلاتهم ، فى احسن صورة ، اذا سلمنا بهذا وسلمنا معه بأن ادارة التعليم داخل المدرسة وخارجها ، كما ورثناها من الماضى القريب والبعيد فى آن واحد ، ما زال يترسب فيها كثير من عناصر الدكتاتورية ، ومن الاتجاه المادى الميكانيكى الذرى فى الادارة ، من حيث اعطائها الاولوية للمال على الانسان ، ولوسائل التعليم المادية على المدرس والتلميذ ، وللورق والاختام والتوقيعات والاستمارات على المادة البشرية التى تتضمنها هذه الاوراق وتتصل بها هذه الاختام والتوقيعات والاستمارات ، اذا سلمنا بكل هذا أدركنا أن تنمية «العلاقات الانسانية » فى ادارتنا التعليمية لا يمكن أن تكون اضافة ، ولا يمكن أن تأتى ذيلا على هذا الذى ورثناه ووجدناه . انما تنمية العلاقات الانسانية فى ادارتنا التعليمية معناها التغيير الجذرى لهذه الادارة من حيث فلسفتها ومن حيث أساليبها ومن حيث اجراءاتها وتنظيمها ومن حيث مكان الفرد فيها ، بحيث تكون ترجمة صادقة عن الديموقراطية .

واذا قلنا الديموقراطية لا نقول جديدا ولا ندعو الى جديد ، فقد

قامت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ تدعو ، وسط ما تدعو ، لاقامة حيـــاة ديموقراطية سليمة ، وبلورت دعوتها فى « الديموقراطيةالاشتراكية » التى تتناول الجانب الاجتماعى والاقتصادى من حياة الفرد والجماعة مثلمـا تتناول الجانب السياسى ، والتى تؤكد الكفاية والعدل الفردى والاجتماعى فى آن واحد . ومن هنا كانت سلسلة الجهود التى بذلتها الثورة من أجل رفع مستوى معيشة الافراد ، ومضاعفة الدخل ، وتنمية الثروة وحسن توزيعهـا ، وتوسيع الخدمات العـــامة ، واشراك الشعب — عن طريق التنظيمات التى تبدأ من صميم القرية والحى فى المدينة — فى توجيه شئون نفسه ، وتنظيم الاداة الحكومية .

وتعد هذه النقطة الاخيرة ، أعنى اعادة تنظيم الاداة الحكومية ، مـن أخطر المسئوليات الملقاة على عاتق البلاد فى هذه المرحلة الحاسمة التى تمر بها . وسبب الخطورة لا يكمن فقط فى أن الادارة التى ورثناها عن الماضى عقيمة سقيمة متخلفة (١) ، وانما كذلك ، وفوق ذلك ، فى أن الديموقراطية الاشتراكية التى ننشدها معناها التغيير الجـذرى فى الادارة حتى تكون ترجمة صادقة للديموقراطية الاشتراكية ، وحتى تقدر بالفعل على تحمل مسئولياتالمجتمع الديموقراطى الاشتراكى فىشتى الميادينومنها التربية .

وهنا تجد « العلاقات الانسانية » لنفسها معنى حقيقيا ، وتحصـل لنفسها على مكان فى الواقع ، ذلك أن مسئولية تحويل الادارة عنـدنا من حيث الشكل والروح الى النمط الديموقراطى الاشتراكى هى بعينها عملية تغيير نمط العلاقات الذى ورثناه الى « العلاقات الانسانية السليمة » ، والعملية هى هى فى كلا الحالين ما دام هناك ترادف بين العلاقاتالانسانية والديموقراطية . وبهذا يستوى الحديث فى كيفية تنمية « العـــلاقات الانســـانية » مع الحديث فى كيفية تحويل الادارة الى الديموقراطيـــة الاشتراكية .

واذا كانت تنمية «العلاقات الانسانية » أمرا ضروريا فىالادارة الآنبحكم التغيير الفلسفى والعقائدى والواقعى الذى نعيشهالآن ، فهى أكثر ضرورة فى ادارة التعليم ، وبخاصة ادارة المدرسة ، بالذات ، لان ادارة التعليم ، الى جانب كونهـــا جزءا من الادارة العـــامة ، هى من دون الادارات جميعا الموكول اليها أولا وأخيرا عملية التربية — أى عملية تكوين علاقات — فى أحسن صورة ممكنة ، وهى ثانيا الاداة التى يتم عن طريقهـــا تخريج الموظفين والعمال على شتى مستوياتهم اللازمة للادارة ، وما لم يحسنصنع هذه العناصر البشرية — أى ما لم توضع هـذه العناصر فى مجال علاقات سليمة أثناء تربيتهم — كان تكوين الادارة ، أى ادارة ، ضعيفا سيئا بقدر عدم احسان المدرسة اداء مهمتها .

---

(١) اقرأ فى هذا المجال :

ابراهيم بيومى مدكور وميريت غالى . الادارة الحكومية (١٩٤٤) .

محددات « العلاقات الانسانية » :

وتنمية « العلاقات الانسانية » فى الادارة ، اى تحويلها من نمط الى نمط آخر مختلف فى الفلسفة والنظرية والاسلوب ، لا يتحقق بين يوم وليلة . ذلك أنها عملية تعنى خروج الادارة من « جلدها » بل من « لحمها » لتكون جلدا ولحما جديدين بروح جديدة . انها تعنى أعادة تكوين الافراد المتضمنين فى الادارة والمتصلين بها ، واعادة توجيه سلوكهم الفردى والجماعى على أساس قيم وتصورات ودوافع وقيادات وتنظيمات وظروف جديدة . وكل هذا لا يمكن أن يتم بين يوم وليلة ، الا اذا كنا نقصر عملية التنمية والتحويل على الورق .

ثم ان عملية تنمية « العلاقات الانسانية » لا تتم بالشطارة أو عن طريق المحاولة والخطأ أو تترك للصدف . « فالعلاقات الانسانية » مسألة أصبح العلم الحديث — أقصد علم الادارة وعلوم الوسائل التابعة له — يتصدى لبحثها وردها الى أصولها ومكوناتها . وقد سبق أن قلنا أن تعبير العلاقات الانسانية نشأ مصاحبا للاتجاه العلمى فى الادارة . ونحن إذا كنا فى بلادنا ما زلنا نطرق باب البحث العلمى فى هذا الميدان ، وما زلنا فى أشد حاجة الى عمل ابحاث علمية وميدانية فى هذا الموضوع ، الا أن بلادا أخرى سبقتنا الى سبر غوره واستطلاع حدوده . ولا ضير ولا ضرار فى أن نسجل هنا — بقدر ما يسمح به ما تبقى من حيز هذا المقال — بعض ما وصل اليه غيرنا بشأن العناصر المحددة أو المكونة للعلاقات الانسانية ، لنكون على بينة منها ، ونحن نسعى الى تغيير نمط العلاقات فى الادارة عندنا ، أعنى تغيير الادارة لسد مطالبنا الاجتماعية فى اطارها الديموقراطى الاشتراكى .

يمكن حصر العوامل المحددة للعلاقات الانسانية والمكونة لها فيما يلى :

١ — الدوافع (١) الفردية والجماعية ، السيكلوجية والاجتماعية والثقافية .

٢ — المفاهيم والمدركات التى توجد عند الافراد .

٣ — السلطة : من حيث مصادرها وتوزيعها واستخدامها .

٤ — كيفية اتخاذ القرارات .

٥ — الاتصال (٢) : أنواعه ، أساليبه ، مدى سرعته وكفايته .

٦ — القيادة : نوعها وكفايتها .

---

(1) Motivation. (2) Communication.

٧ – الروح المعنوى .

٨ – الاطار الاجتماعى الذى تعمل فيه الادارة : واقعه وآماله .

وفيما يلى عجالة عن كل عامل من هذه العوامل :

الدوافع :

من أوليات الدراسة فى علم النفس أن الكائن الحى تحكمه دوافع فى تصرفاته . ومن المعترف به كذلك أن هذه الدوافع لا تحض الكائن الحى وحده – أى لا توجد تحت جلده وفى داخله فحسب – وانما هى تحض البيئة والمجال الذى يوجد ويعيش فيه الكائن الحى . والدوافع بالنسبة للانسان تختلف فى نوعها وتركيبها وتعقيدها ومستواها عن دوافع الكائنات الحية الاخرى بقدر ما بينه وبينها من اختلاف فى درجة التطور وبقدر ما بينه وبينها من اختلاف فى البيئة . ونحن نعلم أن اختلاف درجة التطور عظيم واختلاف البيئة اعظم ، لان بيئة الانسان ليست بيئة مادية فحسب وانما هى بيئة اجتماعية كذلك .

والاعتراف باختلاف دوافع الانسان فى نوعها وتركيبها وتعقيدها ومستواها عن دوافع الحيوان وغيره من الكائنات الحية أمر على جانب كبير جدا من الاهمية ونحن بصدد الحديث عن « العلاقات الانسانية » . فلئن كانت الدوافع مكونا هاما من مكونات العلاقات فشرط كون هذه العلاقات « انسانية » أن تكون تلك الدوافع فريدة بالفعل على نحو يميز الانسان وعلاقته عن سائر الكائنات الحية جميعا . ومن هنا اذا انفعل انسان على مستوى حيوانى أو يقرب من مستوى الحيوان ، وجب الا نتلمس له العذر ونحن نحلل تصرفه فى اطار العلاقات الانسانية ، وانما يجب أن نبحث وسائل تهذيب انفعاله حتى تكون العلاقة الناجمة عنه علاقة انسانية . واذا تكالب انسان تكالب الحيوان على لقمة العيش ، حتى ولو كان جائعا ، وجب الا نعد ذلك دافعا انسانيا الا من باب المجاز ، ووجب أن نبحث من بعد ذلك عن العوامل الداخلية والخارجية التى تحول بينه وبين التكالب الحيوانى ، وأن نوفرها فيه وله حتى يمكن أن نقول ان سلوكه غدا انسانيا وأنه يدخل فى دائرة « العلاقات الانسانية » .

ولسنا هنا بصدد الدخول فى تفاصيل الدوافع الانسانية ، وانما يكفى أن ننظر الى هذه الدوافع فى واقع عمل أو مؤسسة . ولنتصور هذا العمل – على سبيل المثال – هو التعليم أو التدريس بالذات ، والمؤسسة هى المدرسة . ولنسأل أنفسنا هذا السؤال : ما الدوافع التى تحكم عمل المدرسين وعلاقاتهم فى المدرسة » وما الدوافع التى تحفز المدرسين على احسان عملهم وبالتالى تحسين نمط العلاقات القائم فى مدرستهم ؟

(وربما كان أفضل من هذا أن نختار مدرسة معينة بالذات ، لكن الامر يتطلب على هذه الصورة بحثا ميدانيا) .

لعل أول ما يتبادر الى الذهن من هذه الدوافع هو « لقمة العيش » ، فالمدرسون ــ كلهم تقريبا ــ يحملون مؤهلات ، وأكثرهم من أسر متوسطة أو أقل من المتوسطة . وهم عندما كانوا تلامذة فى المدرسة كانوا يمنون أنفسهم ، وآباؤهم معهم ، بالسعى وراء العيش الحلال بعد حصولهم على « الشهادة » . ومن المدرسين من اختار مهنة التدريس عن رغبة أصلا . لقد كان أمله منذ صغره أن يصبح مدرسا ، فدرس ليعد نفسه لهذه الوظيفة ، ومن ثم دخل باب التدريس عن ايمان ورغبة ، فامتزجت لقمة العيش التى ابتغاها بهذا الايمان وهذه الرغبة ، ووجد من سابق اعداده ومن لذة تربيته للصغار فى الحاضر مزيدا من الحافز على العمل . وبهذا نجد تشكيلة من « الدوافع » تدفع هذا المدرس الى العمل . يقابل هذا عدد من المدرسين ممن لم يكن الاشتغال بالتدريس فى حسبانه . لقد تخرج فى المدرسة ، ولم يجد عملا الا التدريس . ولقد اراد « لقمة عيش » بل لعله أراد الايقال عنه انه عاطل ، ولم يرض أن يكون عاطلا ، فأقبل على العمل مدرسا من هذه النقطة الضيقة الضحلة ،وشدته لزوميات العمل وظروفه ، من حصص وأجراس ونشاط وتصحيح كراسات وجلوس مع الناظر ومع المدرسين ومع التلاميذ ، الى العمل نفسه ، فأصبح يدور فيه على نحو ما يدور التابع حول كوكب من الكواكب . وأصبح الدافع له على العمل لونا آليا قهريا من جاذبية العمل ، لا يقوم على مزايا العمل وفرصة الرغبة فيه ، وانما على روتين العمل وشكلياته وبدياته . ومن ثم تتألف من لقمة العيش وبديات العمل وجبرياته مجموعة الدوافع التى تدفع هذا النوع من المدرس الى العمل . بل سرعان ما تذوب لقمة العيش ، أو تنسحب الى المؤخرة ، وتصبح تحصيل حاصل ، ولا يبقى من دوافع العمل الا بدياته وجبرياته .

فاذا تجمع فى المدرسة نوعان من المدرسين يمثلان التشكيلتين السابقتين من الدوافع تولد لون من العلاقات غير ذلك الذى ينشأ اذا كانت جماعة المدرسين فى المدرسة تمثل فى جملتها هذه التشكيلة وحدها أو تلك . فاذا أضفنا الى تصورنا أبعاد لقمة العيش وأوزانها فى نظر كل فرد ، وما وراء لقمة العيش من ظروف عائلية ، مثل العزوبة أو الزواج أو كثرة العيال ، وما يتصل بلقمة العيش هذه من مقدار المرتب ونظام الترقية والمكافآت الاضافية ، رأينا أنفسنا أمام صورة معقدة من «الدوافع» ومن العلاقات .

والذى يحدث فى بعض الاحيان أن الانسان قد يدفع الى العمل والى الاستمرار فيه بضغط من « لقمة العيش » ، ثم لا تلبث لقمة العيش أن

تصبح بهرة نشاط الفرد الى الحد الذي يلهيه عن العمل . ومن ثم تصبح لقمة العيش دافعا وهدفا ونشاطا فى آن واحد ، ويصبح العمل نفسه فى مرتبة ثانوية . ويشكل هذا خطرا على العمل وعلى العلاقات المتضمنة والمتصلة بالعمل .

كذلك قد يحدث فى بعض الاحيان أن الانسان قد يدفع الى العمل والى الاستمرار فيه بضغط من « لقمة العيش » ، ثم لا يجد فى اللقمة ـ ممثلة فى المرتب والعلاوة ـ ما يكفى الكفاف ، فيتحول بالتدريج الى ساخط أو حانق أو كسول أو كل هذا جميعا ، ثم يألف السخط والحنق والكسل ، حتى اذا ما تحسن مرتبه وتضاعف وفاض لم يثمر فى حفزه الى تحسين عمله ، بل استمر فى سخطه وحنقه وكسله الى الحد الذى يجعل هذه العناصر وكأنها غدت طبيعة ثانية فيه . ويكون مثله فى هذه الحالة كمثل طفل يبكى من الجوع ثم يطول به البكاء حتى اذا ما نهضت أمه لترضعه استمر فى بكائه . لقد صار يشتق لذة من بكائه حتى ولو أشبع حاجته الى الغذاء . وهنا ينبغى أن نبحث للطفل عن حافز جديد يصرفه عن بكائه .

لقمة العيش وما يتصل بها من حوافز عامل هام فى تحديد نمط العلاقة بين الافراد القائمين بالعمل فى المدرسة . لكن ليس معنى هذا أن لقمة العيش هى كل شيء فى دفع الانسان ، والانسان الكبير بخاصة ، الى العمل . فنحن نعلم من خبراتنا العادية أن الطفل الصغير قد يستبد به الجوع ، ومع ذلك قد لا يلبى نداء أمه لحضور الغذاء ، لانه انهمك مع اقران له فى لعبة وشعر بالانتماء الى جماعة ، وصار له هدف مما يعمل ، وليس معنى هذا أنه يمكن الاستغناء كلية عن الاكل باللعب وفق شروط ومواصفات معينة ، فنحن لا نعتقد أن الطفل يمكن أن يخرج الى الابد عن صفته الانسانية الدنيوية ويتحول الى ملاك . انما معناه أن المجتمع والثقافة يمكن أن تتوافر فيهما من المثيرات والحوافز ما يخفف من حدة بعض الدوافع الاولية البسيطة الساذجة . ولئن صدق هذا على الاطفال ، فهو أكثر صدقا على الكبار ، وخاصة المعلمين ، الذين يتطلب منهم المجتمع نضجا وتطورا ثقافيا الى جانب ما توافر لهم أصلا من رقى بيولوجى وفيزيقى يسمو بهم عن سائر الكائنات الحية جميعا . ومن هنا يأتى دور القيم والمبادىء والمثل التى يعتنقها الفرد ، ودور التقدير والاعتراف من المجتمع للفرد ولعمله ، ودور تنمية الشعور بالانتماء الى جماعة منسجمة ، ودور تنمية احترام الفرد لنفسه ، ودور حبه لمهنته وتربيته واعداده لاحترامها ، ودور ما ينبغى أن يتوافر فى العمل من وضوح فى هدفه وحرية وتسامح وابتكار وعدل فى جوه ـ أقول من هنا يأتى دور كل هذا فى توجيه الفرد والسمو به ، وخلق نمط العلاقات الانسانية الذى نرجوه . وكل هذه العوامل يحتاج منا الى بحث ودراسة لتحديدها اجرائيا .

المفاهيم والمدركات التي توجد عند الافراد :

ومفاهيم الافراد ومدركاتهم — مثل دوافعهم — تحكم سلوكهم وعلاقاتهم مع بعضهم بعضا ، بل ان هذه المفاهيم والمدركات هي التي تعطي للدوافع أبعادها وحدودها وأوصافها بل تطلقها في وجهات معينة . فلقمة العيش التي سبقت الاشارة اليها يختلف مفهومها من فرد الى فرد : هي عند مدرس معناها الذلة وعند آخر معناها العفة . وقد يكون معناها التكالب عند البعض والقناعة عند البعض الآخر ، ثم قد يكون معناها بالنسبة للبعض اقتناء الاملاك والادخار للمستقبل والاستغلال ، في حين انها بالنسبة للبعض الآخر أن يعيش الفرد يومه وشهره وسنته عيشة راضية ... وهكذا . وكل هذا يترتب عليه انطلاق طاقات الفرد وتصرفاته بصور مختلفة .

والواقع أن الناس في تعاملهم مع بعضهم بعضا لا يتعاملون بحقائقهم ، وانما يتعاملون بمفاهيمهم ومدركاتهم عن بعضهم البعض . فالمدرس عندما يجلس الى التلاميذ ، لا يتعامل أساسا مع التلاميذ بذاتهم ، وانما يتعامل مع تصورات ومفاهيم عن التلاميذ ، وتصورات ومفاهيم عن نفسه . والتلاميذ بدورهم لا يتعاملون مع المدرس بذاته ، وانما يتعاملون مع تصور ومفهوم عن هذا المدرس بالذات وبمقتضى تصورات ومفاهيم عن أنفسهم ، وليس معنى هذا انكار حقائق الافراد والتشكيك في وجودهم الفعلي ، وانما معناه أنه كلما قاربت مفاهيمنا ومدركاتنا عن أنفسنا وعن أدوارنا ووظائفنا وعن غيرنا وأدوارهم ووظائفهم حقائقنا ، وكلما ازددنا فهما لحقائق أنفسنا وغيرنا ، صرنا أكثر قدرة على تحسين علاقاتنا .

وكثير من العلاقات السيئة مصدرها سوء التصور وسوء المفهوم الذي يتملك الافراد المتضمنين في هذه العلاقات أو جانبا منهم . خذ مثلا مدرسا حديث التخرج تلقى خطابا بتعيينه فعرف أنه عين في مدرسة كذا ببلدة كذا وناظرها كذا ، ثم قابل فردا أو بعض أفراد فتكون عنده صورا غير صحيحة عن البلد وعن المدرسة وعن الناظر . وفي نفس الوقت الذي يذهب فيه المدرس الجديد الى البلدة والى المدرسة والى الناظر ، تكون عند بعض أهالي البلد وعند بعض المدرسين وعند الناظر صور غريبة عن المدرس الجديد ، فهو أعزب مثلا ومن ثم يخشى بعض أهالي البلد من سلوكه الشخصي ، ومن هنا تتكون صورتهم عنه ، ثم هو حديث العهد بالتخرج ومن ثم فقد يكون في نظر الناظر وبعض المدرسين مغرورا فجا قليل الخبرة .. وهكذا تتحدد العلاقات أو تتأثر بهذه التصورات وغيرها .

ومن أخطر ما يؤثر في العلاقات بل يتهددها أن يسيطر على الافراد

مجموعة من المفاهيم والتصورات القبلية التى يتعصبون لها سلفا ، ويستسلمون لها ويخضعون خضوعا أعمى ، ولا يضعونها موضع الفرض والبحث والمراجعة مهما بدا من أدلة جديدة تضحضها ، ومهما تغيرت الظروف والاوضاع من حولها . مثال ذلك مفاهيم كثير من الناس عن الحكومة وعن الملكية وعن المصلحة العامة وعن الشعب وعن العمل وعن الكفاية .

وفى التعليم بالذات ما زال يترسب فى أذهان بعض المشتغلين والمتصلين به كثير من التصورات والمفاهيم العتيقة . خذ مثلا مفهوم الادارة ، ومفهوم النظارة ، ومفهوم التفتيش ، ومفهوم التخطيط ، ومفهوم المنهج ، ومفهوم المدرس ، ومفهوم نصاب المدرس ، ومفهوم التلميذ ، ومفهوم ولى الامر ، ومفهوم النظام ، بل ومفهوم المدرسة نفسها . واكثر من هذا خذ مفهوم النظافة المدرسية وحده لتجد الى جانب التصورات القديمة له تقديرات شتى لمعنى النظافة عند كثير من الناس . وكل هذا يؤثر فى سلوكهم .

لا شك أن خبرات الفرد السالفة والمعلومات التى يحصل عليها مقدما من الغير ، بل لاشك أن خبرات الجنس البشرى كلها ، لها قيمتها ودورها فى تكوين مفاهيم الفرد وتصوراته . غير أن هذه الخبرات والمعلومات الفردية والاجتماعية ينبغى ألا تؤخذ على علاتها ، وألا تستمر بفضل القصور الذاتى ، وألا تترك دون نقد ومراجعة وتمحيص على الدوام . ومن هنا كانت أهمية المناقشة ، وتبادل وجهات النظر ، وفتح باب البحث والتجريب والابتكار ، واتاحة الفرصة للدراسات التجديدية ، ومحاولة كل فرد أن يزيد فهمه الصحيح عن نفسه وعن غيره ، كل هذا من أجل تصحيح كثير من المفاهيم والتصورات وتعديلها ، وبالتالى تحسين العلاقات .

السلطة :

يسىء بعض الناس فهم السلطة وتصورها ، حتى انه ليشعر بعدم الارتياح عند سماعها أو وجودها . ذلك أن السلطة عنده ترادف الفرض والضغط والاملاء والتحكم والتخويف الى حد الاستبداد . لكن هذا الذى يتصوره ليس الا لونا من ألوان السلطة وتعبيرا من تعبيراتها ، وليس هو السلطة ذاتها وما ينبغى أن تكون عليه السلطة .

السلطة معناها القوة أو الطاقة الدافعة مضبوطة فى تنظيم ومحكومة فى مراكز ومسالك . انها شىء لابد منه لحركة عمل من الاعمال وانجازه ، وبدونها يجمد العمل بل يموت ولا يكون له وجود حيوى . مثل السلطة بالنسبة للعمل كمثل الروح والطاقة الحيوية للجسد ، اذا محوناها أو

ألفيناها تحول الجسد جثة هامدة دون حراك . فمبعث الحركة والدينامية فى العمل هو السلطة . والفرق بين عمل وعمل ، وبين نمط من العلاقات ونمط آخر ليس فى أن السلطة توجد فى واحد منهما ولا توجد فى الآخر ، اذ لابد أن توجد فى كل الاحوال ، حتى ولو من خارج العمل ذاته . انما الفرق هو فى مصدر السلطة ومكانها ومدى انتشارها وكيفية توزيعها واستخدامها . فالمدرسة التى تحرك أكثر أعمالها سلطة من الخارج يكون نمط العلاقات فيها مختلفا عن مدرسة يستقر فيها جزء كبير من السلطة وما يقابلها من المسئولية . وناظر المدرسة الذى يستمد سلطته أساسا من مركزه ومن أقدميته المطلقة ومن سنه يطبع العمل المدرسى والعلاقات فى المدرسة بطابع مخالف عن ذلك الذى يستمد سلطته أساسا من علمه ومن خبراته ومن شعور الغير بأهميته ومن قيادته الحكيمة ومن عمله لصالح الجماعة . والمدرس الذى يرى نفسه « موظف حكومة » لا « خادم شعب » ، ويستمد سلطته كمدرس فى معاملة أولياء الامور من مصدر ما يراه يسهم فى خلق نمط من العلاقات غير مدرس آخر يرى نفسه بالفعل خادما من خدام الشعب وصاحب رسالة . ثم ان ناظر المدرسة (ومثله المدرس فى الفصل) الذى يحرص على أن يركز كل السلطة فى يده ولا يخرجها الا أوامر من جسمه وديوانه يسهم فى خلق نمط من العلاقات غير ذلك الذى يوجد فى حاله ناظر يدأب على اشراك غيره واعطائهم من السلطة ما يقابل مسئولياتهم ، ويضع السلطة دائما مقابل المواقف التى يواجهها بالاشتراك مع زملائه . وفوق هذا فان الناظر الذى يحاول أن يشعر من حوله بأنه « حضرة الناظر » ويتبع فى التعبير عن سلطته أساليب ووسائل دكتاتورية ينمقها بكثرة « الشخط والنطر » والتقليل من شأن الآخرين وقيمهم يسهم فى بناء نمط من العلاقات مخالف لقرين له يجعل التفاهم رائده واحترام الآخرين دستوره .

كذلك المؤسسة أو الجهاز الذى يضع السلطة فى أيد لا تتوافر فيها الكفاية العلمية والخلقية والاجتماعية والانسانية المقابلة لحجم هذه السلطة ووجهتها يتولد فيه نمط من العلاقات مخالف لما ينمو فى جهاز يحرص على ان يقابل السلطة عنصر الكفاية بشتى أبعاده . وأخيرا أن التنظيم الذى يضع السلطات مقابلة للمسئوليات والكفايات ثم لا يعمل حسابا لعنصر التقدير المادى والادبى اللازم لهذا كله لابد وأن يعانى نمطا من العلاقات سيئا بالقياس الى تنظيم آخر يرعى كل العناصر الاربعة من سلطات ومسئوليات وكفايات وتقدير .

اتخاذ القرارات :

وعامل اتخاذ القرارات وثيق الصلة بموضوع السلطة ان لم يكن مرادفا لها . ذلك أن مراكز السلطة هى فى نفس الوقت مراكز اتخاذ

القرارات ، ويستدل عادة على مواقع السلطة بمراكز اتخاذ القرارات . كما يستدل على نوع السلطة وبالتالى نوع الادارة من كيفية اتخاذ القرارات . وهنا ينبغى ان نراعى عددا من الاعتبارات كشرط أساسي لحسن العلاقات بين الافراد القائمين بعمل من الاعمال ، وأهم هذه الاعتبارات :

١ ـ أن عملية اتخاذ القرارات عملية ذات شقين ، أحدهما انسانى يتمثل فى أن كل فرد يهمه أمر من الامور ينبغى أن يكون له ، على حسب مستوى نضجه وتأهله وخبراته ، رأى فى تقرير هذا الامر أو اعادة تقريره . فالتلميذ طرف فى عملية تعلم الحساب ، مثلا ، وأبوه أو ولى أمره يهمه أمر تعليمه الحساب ، والمدرس هو الذى يضطلع أساسا بعبء التعليم ، كل هذا فى نطاق المدرسة وعليها الناظر ، فمديرية التعليم ، فالوزارة . اذن تقرير مادة الحساب أمر يخص التلميذ وولى الامر والمدرس والناظر والمفتش ومدير التعليم حتى الوزير . لكن ليس معنى هذا أن يكون للتلميذ أو ولى أمره نفس الوزن فى الرأى ونفس الابعاد فيه مثل المدرس ، أو أن يكون للمدرس نفس الوزن والابعاد مثل المفتش ، أو يكون لهؤلاء جميعا نفس الوزن والابعاد مثل الخبراء المتخصصين فى الوزارة . فلكل رأى وزن حسب كفاية صاحبه ومؤهلاته . ولكل رأيه عند حدود المستوى الذى يعمل عنده : فى الفصل ، أو فى المدرسة ، أو فى مديرية التعليم ، أو فى الوزارة .

هذا يؤدى بنا الى الشق الثانى من العملية وهو العلم والخبرة المتضمنين فى القرار . ليست العبرة فى عملية اتخاذ القرارات ، أساسا ، فى أن يجمع الناس على قرار ، وانما العبرة أولا وقبل كل شيء فى أن يقوم هذا القرار على دراسة ودراية وعلم . ان «الاجماع» على أمر ما لم يسنده « العلم » ، بل ما لم يرتكز على العلم ، يكون فوضى وخسارة ونكسة ، خصوصا فى العصر الذى نعيش فيه . ومن هنا وجب أن تكون الاولوية فى كل الاحوال لما يراه الخبراء عن علم وبحث ودراسة . بل ان هناك من الموضوعات العامة ما ينبغى أن يكون القرار أساسا من اختصاص الخبراء والمتخصصين . خذ مثلا طريقة تدريس مادة من المواد ، أو التكييف الاجتماعى للمنهج ، أو تأليف كتاب وتقريره ، أو المادة التى ينبغى أن تبنى منها المدرسة وفنية بنائها . هذه موضوعات ينبغى أن يكون فيها القرار للخبراء والمتخصصين وحدهم . لكن ليس معنى هذا أن يقفل الخبراء والمختصون الابواب على أنفسهم وينعزلوا عمن تتصل بهم هذه الموضوعات أو يفاجئوهم بها ويلزموهم باتباعها بطريقة عمياء ، انما ينبغى استطلاع آراء الناس المتصلين بتلك الموضوعات ، وتهيئة

أذهانهم لتقبل القرار ، واتاحة الفرصة لهم عند تنفيذ القرار لابداء الرأى والنقد ، والاستعداد لاعادة النظر فى القرار بناء على هذا النقد وما يستجد فى واقع الميدان عند التنفيذ .

٢ ــ ان عملية اتخاذ القرارات لا تقتصر على مستوى دون مستوى آخر وانما هى تتم ــ أو مفروض فيها أن تتم ــ على مستويات حسب المساحة التى يشملها موضوع كل قرار . بعبارة أخرى ان التفكير فى قضية اتخاذ القرارات ينبغى الا يقوم على أساس المفاضلة بين مستوى وآخر أو استبدال مستوى بمستوى آخر ، كما يحدث أحيانا عندما يقول بعض الافراد : هل يتم هذا على المستوى المركزى أو يتم على المستوى الاجرائى ؟ هل هذا الامر تقرره مديرية التعليم أو تقرره المدرسة ؟ وهل هذا الموضوع يقرره التلاميذ أو يقرره المدرسون ... وهكذا ؟

ينبغى النظر الى التعليم والى مؤسسات التعليم ، بل كل مؤسسة تنظمها ادارة عامة أو خاصة ، نظرة عضوية كلية . ومن ثم فان أى أمر من الامور التى تتصل بهذا العضو الكلى لا تخص نقطة أو مستوى معينا بالذات ما دام هذا الامر يتناول العضو كله ويؤثر فيه كله . خذ مثلا موضوع المناهج ، هذا الموضوع تتم فيه ــ أو ينبغى أن تتم فيه قرارات على مستويات مختلفة . فالسلطات المركزية ينبغى أن تقرر الخطوط العامة ــ على الاقل ــ لهذه المناهج لاعتبارات قومية ووحدوية وحكمية . ثم ان دواوين المناطق المختصة بالمناهج يمكنها أن تقرر بعض التفاصيل فى هذا الشأن مادام هذا يحدث داخل الخطوط العريضة . وهيئات التدريس فى المدارس يمكنها بعد تدارس ما قدمته الوزارة والمناطق أن تقرر ما يناسبها ما دامت تعمل داخل الاطارين السابقين ، ولها أن تقترح وترسل اقتراحاتها لمديريات التعليم ثم للوزارة لتتخذ من القرارات بعد ذلك ما يكون أكثر مناسبة . والمدرسون مع تلاميذهم يمكنهم أن يتناولوا المناهج بالمعالجة والتقديم والتأخير واعادة التنظيم ما داموا ملتزمين لقرارات هيئات التدريس ومديريات التعيلم ودواوين الوزارة ، وهكذا .

٣ ــ أن عملية اتخاذ القرارات ، وان تضمنت أكبر عدد من الافراد الذين تهمهم هذه القرارات ، الا أن سلطة اصدارها فى النهاية لابد أن تتركز فى نقاط مفتاحية ــ اما فردية أو جماعية بمقدار ــ فى التنظيم الادارى . فهيئة التدريس فى المدرسة اذا أعطيت حق بحث موضوع من الموضوعات ، فانه ينبغى أن تعرف حدودها ، بحيث لا تحسب

أن من سلطتها أن تقرر الموضوع نهائيا وتصدر بشأنه القرار . كل ما تفعله هيئة التدريس ويحق لها أن تفعله أن تضع مشروع قرار قائم على البحث والتمحيص والدراسة . أما الذى يقرر فى النهاية ويصدر القرار ، أى يجعل من مشروع القرار قرارا ، فهو الناظر ـ ما دام ذلك فى حدود وظيفته . وما يقال عن المدرسين يقال عن النظار وعن المستويات الاخرى حتى نصل الى الاجهزة الفوقية .

٤ ـ وأخيرا ان عملية اتخاذ القرارات ينبغى ألا تحكمها المبادىء فقط بل كذلك التنظيمات الفعالة التى تكفل جعل هذه المبادىء حقيقة واقعة . المعيار الاسمى لعملية اتخاذ القرارات ليس المبادىء التى تقوم عليها هذه العملية وانما التنظيمات التى تتجسد هذه المبادىء . ليس يكفى أن نعترف بحق المدرس فى الاشتراك فى اتخاذ بعض القرارات وبحق التلميذ كذلك انما أهم من هذا أن تقوم فى المدرسة التنظيمات الوظيفية الفعالة التى تكفل للمدرس وللتلميذ ممارسة حقهما بسهولة وكجزء أساسى من العمل المدرسى .

الاتصـــال :

العلاقات معناها الاتصال ، وكل سوء فى العلاقات معناه سوء فى الاتصال سواء من حيث فلسفته ونظريته وأساليبه . ولعل أخطر مشكلة تواجهها الادارة ، أو البيروقراطية ، الحديثة هى كيف يمكن أن يتم تنظيم المؤسسة من الداخل والخارج على نحو يكفل سهولة الاتصال وسرعة جريانه وكفايته فى الاتجاهات التى تسعى المؤسسة الى تحقيقها ، وذلك على الرغم مما تمتاز به المؤسسات الحديثة من ضخامة الحجم والتعقد .

ولقد درجت الادارة التقليدية على أن تضع القواعد والقرارات التى تنظم العمل وتحدد المسئوليات والسلطات فيه ، ولا تضع اللوائح التنفيذية التى تبين مجرى السلطات والمسئوليات من حيث الزمان والمكان . وما زلنا نرى أثر هذا فى مدارسنا . فنحن اذا قلبنا البصر فى هذه المدارس من الناحية النظرية والعملية ، أى من خلال القرارات والمنشورات وعلى الواقع ، وجدنا مجموعة من التنظيمات تشملها من أبعاد مختلفة ووجدنا مسئوليات الناظر والمدرس الاول والمدرس وسائر الموظفين مع ما يقابلها من سلطات محدودة ولو بمقدار ، لكنا لا نجد من بعد ذلك ما يدل بطريقة رسمية على مجرى العمل وتحركات عناصره المختلفة . ولا نبالغ اذا قلنا ان مجرى العمل فى كثير من الاحوال يخضع لسلطان التقاليد وما أخذناه عن السلف ، الامر الذى يترتب عليه غموض العمل وتخلفه وضياع كثير من مزايا تنظيمه الجديد .

ان الادارة تنظيم يجرى . والتنظيم وحده لا يكفى ، انما جريان التنظيم واتصال عناصره فى حركة داخلية وخارجية هو المقصود من الادارة . وهذا ينقلنا الى شروط الجريان والاتصال الجيد كأساس لسلامة العلاقات . وهنا نجد أنفسنا أمام اعتبارات «ميكانيكية» تتصل « بهندسة التنظيم » واعتبارات « انسانية » تتعلق بالمادة البشرية المتضمنة فى التنظيم والمتصلة به ، وكلا النوعين من الاعتبارات وثيق الصلة بالآخر .

أما عن الاعتبارات « الميكانيكية » فيمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ـ ينبغى أن تكون خطوط الاتصال مزدوجة ، بحيث يسير كل منها جيئة وذهابا فى آن واحد . فاتصال الناظر بالمدرس ، مثلا ، لا يكون من طريق واحد رأسه الناظر وأسفله المدرس ، انما ينبغى أن يكون من الناظر الى المدرس ومن المدرس الى الناظر فى نفس الوقت ... وهكذا .

٢ ـ ينبغى أن تكون خطوط الاتصال قصيرة مختصرة ما أمكن ، فمن أكبر عوامل ضعف الاتصال ضخامة الجهد الذى يبذل فيه ، وطول الوقت الذى يضيع عليه ، وكثرة التحويلات والنقط المفتاحية التى تحد من سرعة رفعه .

٣ ـ ينبغى أن تكون خطوط الاتصال وأدواته واضحة . فمن أكبر عوامل الاضطراب والتعطيل فى العمل الا يعرف المرء فى أى اتجاه يتصرف أو من يتصل به ليحل مشكلته ، أو ما نهاية العمل الذى بدأه . ثم من أكبر عوامل الاضطراب والتعطيل فى العمل أن تأتى نشرة ، مثلا وهى أداة من أدوات الاتصال ، حاوية لكثير من العبارات الغامضة المبهمة أو العامة الى حد الميوعة .

٤ ـ ينبغى ان يتوافر فى العمل جو من الحرية والاطمئنان يعين على سلامة الاتصال وصدقه .

وهذا الاعتبار الاخير وثيق الصلة بالاعتبارات الانسانيه بل هو من صميم الاعتبارات الانسانية التى تؤثر فى حسن الاتصال وبالتالى فى حسن العلاقات . يضاف اليه ما سبق أن قدمناه تحت عنوان الدوافع ، والمفاهيم والتصورات ، والسلطة ، واتخاذ القرارات . ذلك ان الاتصال أولا وأخيرا ليس بين أجهزة ، وانما هو بين أفراد . ومن ثم اذا تباعدت مشاربهم ومصالحهم ودوافعهم وأساليب اعدادهم ومفاهيمهم وخبراتهم كان ذلك مدعاة لضعف الاتصال فيما بينهم ، والعكس صحيح .

القيادة :

يتحدد نمط العلاقات فى مؤسسة من المؤسسات بنوع القيادة بدرجة كبيرة .. بل ان تحويل نمط العلاقات فى مؤسسة من المؤسسات لا يمكن تحقيقه دون توافر القيادة الصالحة . والقيادة وظيفة أو عملية دنيامية ذات قطبين يمثل احدهما الفرد القائد أو الافراد القادة ، ويمثل ثانيهما الافراد الذين يقع عليهم فعل القيادة . وقد يتوافر للمؤسسة الشخص القائد الكفء أو الافراد القادة الاكفاء لكن القيادة تتأثر كفايتها تأثيرا سيئا ولو بمقدار بسبب سوء العناصر التى يقع عليها فعل القيادة ، والعكس صحيح .

وهناك تصنيفات متعددة لأنواع القيادة . غير أن أكثرها بساطة وتحقيقا لأهداف التصنيف فى كل الظروف هو ذلك الذى يقسم القادة الى نوعين : قادة مركز ، وقادة « وظيفيون » . أما قادة المركز فهم الذين يستمدون سلطتهم وطاعتهم أساسا من المركز الذى يشغلونه . فالناظر فى المدرسة قائد مركز بحكم منصبه ، ومثل هذا يقال عن المدرس فى الفصل ... وهكذا ، بصرف النظر عما اذا كان الناظر أو المدرس أو غيرهما أهلا للاضطلاع بأعباء وظيفته كقائد ، على أحسن صورة ممكنة . أما القادة الوظيفيون فهم الذين ، بصرف النظر عن مراكزهم ومناصبهم ، يضطلعون بأدوار وأعباء ويسهمون بخدمات وتوجيهات يعتبرها غيرهم مهمة بالنسبة له . وهذا النوع من القادة يستمد سلطته واحترامه من خبراته وعلمه وشعور الغير بأهمية ما يقدمه له . وعلى هذا فمدرس اللغة العربية ، مثلا ، قائد وظيفى بالنسبة لمدرس الحساب فى حالة ما اذا لجأ اليه الأخير فى بعض مسائل اللغة ليفتيه ويعينه على فهمها .. وهكذا .

وليس معنى ما تقدم أن قيادة المركز شىء والقيادة الوظيفية شىء آخر مناقض له . انما أفضل القيادات هى تلك التى تحرص على تعزيز سلطتها المستمدة من المركز بسلطة العلم والخبرة والفائدة للغير . ينبغى لكل ناظر ولكل من يحتل مركزا قياديا بحكم منصبه أن يجعل علمه وخبرته ومهاراته معينا سلطته . ومن هنا تتولد أحسن القيادات وأكثرها قدرة على توجيه العمل الى تحقيق أهدافه .

ولقد سبق أن أشرنا فى مقال سابق أن القيادة الوظيفية فى الادارة تحتاج إلى أن تتزود بثلاث مهارات رئيسية هى :

١ ــ المهارة الفنية المتعلقة بكيفية الادارة وحرفيات التنظيم واجرائه .

٢ ــ المهارة الادراكية الكلية العامة المتعلقة بالقدرة على البصر بالموقف

ككل ، والنظر الى كل مشكلة نظرة كلية داخل اطار المؤسسة وما يتصل بها ككل .

٣ ـ المهارة الانسانية التى تقوم على صدق فهم الادارى لحقيقة نفسه ولحقيقة الآخرين وكيفية التعامل مع الناس من أجل مصلحة العمل مع تحسين الناس أنفسهم .

وهذه المهارات الثلاث تتطلب من القائد أن يكون اداريا ماهرا بالمعنى الحرفى فى الوقت الذى يكون فيه فيلسوفا ورجل علم نفس وانسان .

الروح المعنوى :

« الروح المعنوى » علامة أو مجس من المجسات التى يمكن بمقتضاها التعرف على مستوى العلاقات ونوعها فى مؤسسة من المؤسسات ، كما أنه فى نفس الوقت يعتبر مكونا من مكونات هذه العلاقات . والتعبير ـ أقصد تعبير الروح المعنوى ـ يستخدم للدلالة على حال جماعة من الجماعات من حيث درجة وضوح أهدافها وأهميتها بالنسبة لها ، ودرجة تكامل هذه الأهداف الجماعية مع الأهداف الفردية لكل عضو ودرجة الثقة فى بلوغ تلك الأهداف ووسائل الوصول اليها ، ودرجة الايمان بقادة الجماعة وبالنفس ذاتها ، ودرجة تماسك الجماعة وتعاونها فيما بينها تعاونا ينبعث من ذات نفسها ، ثم درجة استعدادها للدفاع عن أهدافها وأعمالها ضد كل هجوم أو اعتداء من خارج الجماعة .

وهناك عوامل كثيرة تؤثر فى الروح المعنوى للجماعة ، علوا وهبوطا ، ومنها الشعور بالاستقرار والامن الانفعالى والمالى ، والحصول على التقدير والاعتراف من الغير ، وتحسين ظروف العمل المادية من مبانى ومعدات وأدوات ، وحسن القيادة ، واشتراك أعضاء الجماعة فى تحديد الاهداف ورسم الخطط وتنفيذها ، والاطمئنان على المستقبل ، واتاحة القدر الكافى من الحرية للتعبير والعمل .

الاطار الاجتماعى الذى تعمل فيه الادارة :

كل ادارة عامة كانت أو خاصة ، لا تعمل منعزلة قائمة بذاتها ، انما هى موجودة فى مجتمع ، بل هى جزء من كل اجتماعى تتأثر به مثلما تؤثر فيه . ومن هنا كان المجتمع عاملا أساسيا فى تحديد نمط العلاقات المتضمنة فى الادارة ، التى توجد فيه ، بل ان المجتمع هو بمثابة الرحم الذى تنمو فيه الادارة وتتشكل فى داخله وتتكامل معه علاقات هذه الادارة . فاذا كان المجتمع محافظا رجعيا استبداديا انعكس هذا على ادارات مؤسساته.

المختلفة ، واذا كان ديموقراطيا متقدما ، أو هو يسعى الى الديموقراطية والتقدم ، كان لاداراته نصيب منهما .

وأشد مواقف الادارة حرجا وخطورة هى تلك التى تعاصر مراحل الانتقال الحاسمة فى تاريخ المجتمع ، أو بتغيير أدق مراحل التغيير الجذرى الذى يتناول صميم كيان المجتمع الفكرى والعقائدى . فالادارة باعتبارها « سياسة اجتماعية » مطالبة بأن تهدم نسيج علاقاتها الذى ورثته من الماضى لتبنى نسيجا جديدا يتفق مع مثل المجتمع وآماله واتجاهاته الجديدة ، بل يحقق مثل المجتمع واتجاهاته وآماله . وعملية الهدم والبناء هذه ليست سهلة سهولة هدم بيت قديم واقامة آخر جديد على انقاضه. ذلك أن الهدم والبناء فى الادارة هدم وبناء بالمعنى « العضوى الحيوى » على نحو ما يحدث فى الكائن الحى فى مرحلة التطور أو الطفرة . بل ان الهدم والبناء فى الادارة أكثر من أن يكون هدما وبناء حيويا عضويا لأن كثيرا من هذا الذى تهدمه الادارة وتبنيه يتناول ، أو ينبغى ان يتناول ، نواحى غير مرئية من نفوس الأفراد وديناميات الجماعات .

ونحن اليوم نعيش هذه التجربة . ومن حسن حظ بلادنا اننا نعيشها من أجل مستقبل احسن ومثال أفضل . ومن هنا تتضاعف أهمية الدعوة للعلاقات الانسانية ، ويتضاعف معها التحذير من سوء فهم العلاقات الانسانية وسوء تطبيقها .

وبعد ، فان موضوع العلاقات الانسانية هو موضوع الادارة برمتها ، وهو موضوع الديموقراطية الاشتراكية . والموضوع ما زالت أرضه بكرا وتما أشد الحاجة الى مزيد من مناقشته وبحثه على أسس فلسفية علمية

المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة الوافدين

للدكتور عبد الباسط محمد حسن
المدرس بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية

فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ الأمة العربية ، تتآلف القوى ، وتتكاتف الجهود فى سبيل النهوض بالمجتمع العربى فى مختلف المجالات والميادين . وقد اتجهت الجمهورية العربية فى الميدان الداخلى الى تعبئة القوى ، وتنمية الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، وتوفير الرفاهية والرخاء للافراد فى فترة زمنية محدودة ، بينما اتجهت فى الميدان الخارجى الى تقوية الروابط والعلاقات بينها وبين غيرها من بلاد العالم . وكان المجال الثقافى والعلمى ، والمجال التعليمى والتربوى من أهم الميادين التى أهتمت بها الجمهورية العربية حيث تنظر فى كل ذلك الى ماضيها فى خدمة الحضارة والانسانية ، والى حاضرها فى حمل رسالة السلام والتعاون بين الأمم والشعوب .

ولقد كان من أثر هذه السياسة التى انتهجتها الجمهورية العربية أن أشتد اقبال الطلبة الوافدين من الخارج على مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا ، وأخذت أعدادهم فى الازدياد السريع عاما بعد عام .

وتدل الاحصائيات الاخيرة على أن ١٤٫٣٤٩ طالبا وطالبة وفدوا الى مصر فى العام الدراسى ٥٩ / ١٩٦٠ (١) ، بينما بلغ عددهم ١٥٫٥٠٠ طالبا وطالبة فى العام الدراسى الحالى ٦١ / ١٩٦٢ (٢) . ومن المتوقع أن يزيد هذا العدد فى السنوات المقبلة ذلك لأن وزارة التربية حينما قامت باعداد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم قررت زيادة المنح الدراسية للطلبة الوافدين بمقدار ٥٠ ٪ فى كل سنة من الرقم الذى بلغته ميزانية ٥٩/٦٠ بحيث تصبح ٣٣٩٫٩٧٥ جنيها فى سنة ٦٤ / ١٩٦٥ (٣) .

* * *

(١) الكتاب السنوى للجمهورية العربية المتحدة : مصلحة الاستعلامات مارس ١٩٦١ ص : ٥٨٣ .

(٢) اخبار اليوم بتاريخ ١٩٦٢/٣/١٠ : حديث للسيد وكيل وزارة التعليم العالى لشئون العلاقات الثقافية .

(٣) التعليم : الجمهورية العربية المتحدة « بدون تاريخ » ص : ٦٤ .

واذا نظرنا الى الموطن الأصلى للطلبة الوافدين ، تبين لنا أنهم يمثلون معظم أقطار العالم . ولا يخفى أن هؤلاء الطلبة الذين تختلف جنسياتهم ، وتتباين ثقافاتهم ، وتتنوع ميولهم واتجاهاتهم ، يحتاجون الى رعاية فائقة ، وعناية تامة ، فقد يتسنى لبعضهم أن يتكيفوا بسهولة مع الوسط الثقافى الجديد ، بينما يصعب على الآخرين أن يتمثلوا قيمنا وأنماطنا السلوكية ، فتظل نفوسهم مسرحا لأزمات نفسية متصلة ، واضطرابات وجدانية شديدة ، وقلق نفسى عميق .

ولما كانت المدرسة ترى من واجبها فى الوقت الحاضر العناية بصحة الطلبة النفسية ، واعدادهم اعدادا اجتماعيا سليما ، ومساعدتهم على حل مشكلات حياتهم ، حتى يمكنهم الاضطلاع بتبعات المستقبل ، والمساهمة فى بناء مجتمعاتهم ، وتحقيق رسالة الانسانية عامة ، فان من واجبها أن تولى هؤلاء المغتربين عن بلادهم مزيدا من العناية والرعاية والاهتمام نظرا لانتقالهم الى وسط ثقافى لم يألفوه بعد ، ولأنهم يواجهون مواقف وقيما جديدة غير متأصلة فى نفوسهم ، ولم يستسيغوا بعد ما تنطوى عليه تلك المواقف والقيم من أحكام والزام .

وليس من شك فى أن هؤلاء الوافدين لو ساعدناهم على أن يعيشوا فى وئام بين أحضان مجتمعنا الجديد ، ولو أحسنا معاملتهم ، فسوف يكونون خير رسل لنا ولبلادنا بعد عودتهم الى أوطانهم ، وسيكونون عاملا كبيرا فى اظهار محاسن شعبنا ، وتقديم بلادنا لأهليهم ومواطنيهم .

* * *

توزيع الطلبة الوافدين حسب موطنهم الأصلى

العـدد	النسبة المئوية	الموطن الأصلى
١٢٫٠٠٠	٧٧٫٤ ٪	فلسطين والاردن وسوريا ولبنان والعراق والكويت والسعودية واليمن وعدن ولحج وقطر وعمان وحضرموت والبحرين والسودان وتونس والجزائر والمغرب .
٥٠٠	٣٫٢ ٪	الصومال واريتريا واثيوبيا وزنجبار وأوغندا وكينيا وتشاد ونيجيريا والسنغال وغانا وساحل العاج والكاميرون وليبيريا وغينيا وغمبيا والكونغو وجنوب أفريقية .
٤٠٠	٢٫٦ ٪	تركيا وأفغانستان وتركستان والهند وسيلان وبورما والملايو وتايلاند وكمبوديا واندونيسيا والصين والفيلبين واليابان .
٢٫٣٠٠	١٤٫٨ ٪	اليونان وقبرص وألبانيا ويوغوسلافيا وبلغاريا ورومانيا والمجر وتشيكوسلوفاكيا والنمسا وسويسرا وايطاليا ومالطة وأسبانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا وبلجيكا والدانمرك وبولندة وفنلندة والسويد والنرويج وبريطانيا وأيرلندا .
٣٠٠	٢٫٠ ٪	الولايات المتحدة وكندا والمكسيك ونيكاراجوا وبنما وكوبا والبرازيل والارجنتين وشيلى وأورجواى وبراجواى وفنزويلا وكولومبيا .
١٥٫٥٠٠	١٠٠٫٠ ٪	المجمـوع

هذا وقد ادركت وزارة التعليم العالى ووزارة التربية والتعليم أهمية وضع نظام يكفل حسن تدبير أمر هؤلاء الوافدين . وقد تبلور هذا النظام على عدة أسس أهمها : « تقديم المنح الدراسية التى تعين هؤلاء على متابعة الدراسة والاستقرار فى معيشتهم ، وتوجيههم توجيها اجتماعيا يهدف الى تزويدهم بالمعلومات التي تيسر لهم سبل الاقامة والمعيشة والاندماج فى المجتمع ، ورعايتهم من الناحية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية وتحقيقا لذلك أنشىء مركز التوجيه الاجتماعى فى مارس ١٩٥٧ م أطلق عليه اسم « نادى الطلبة الشرقيين » (١) ، وكذلك استضافة الطلاب المقيدين بالأقسام الداخلية بالمجان ممن لا يتيسر لهم السفر الى بلادهم وذلك بإحدى مدارس القاهرة أو ضواحيها ، كما تهيىء لهم فرصة الاشتراك فى المخيمات الشاطئية الصيفية » (٢) . وتعمل ادارة الوافدين التابعة لوزارة التعليم العالى على مساعدة الطلبة الوافدين ، وتوفير وسائل الراحة لهم .

وليس من شك فى ان ما تقوم به وزارتا التعليم العالى والتربية والتعليم لمن دلائل الوعى والشعور بأهمية رعاية الوافدين .. ولكن الايجدر بنا فى هذا الوقت الذى أصبحت فيه الدراسة العلمية الهادفة وسيلتنا الى التخطيط والبناء ان نهتم ببحث مشكلات الوافدين بحثا موضوعيا حتى نستطيع ان نتبين الحقائق مجردة ، وأن نضع أسسا سليمة لحل المشكلات التى تواجههم ؟؟

لقد اهتم الباحثون فى الخارج ببحث مشكلة الوافدين الى بلادهم ، وتمكنوا من الوصول الى كثير من الحقائق النظرية والعلمية .. وبفضل تلك الحقائق استطاعوا ان يتخذوا كثيراً من الخطوات الايجابية ، ويضعوا حلولا سليمة للمشكلات التى تواجه الوافدين . فمن واجبنا نحن — وفى هذه المرحلة الهامة من تاريخ مجتمعنا — ان نقوم فى هذا الميدان بدراسات علمية تكشف لنا السبيل ، وتساعدنا على العمل وفق النتائج التى تسفر عنها الدراسات والابحاث .

وسوف أحاول فيما يلى أن ابرز أهم المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة الوافدين على ضوء النتائج التى اسفرت عنها البحوث القليلة التى أجريت فى مصر ، وعلى ضوء الدراسات الكثيرة التى قام بها الباحثون فى الخارج ، وخاصة فى الولايات المتحدة الامريكية .

---

(١) يطلق عليه حاليا اسم « نادى الطلبة الوافدين » ومقره شارع القصر العينى بالقاهرة .

(٢) الكتاب السنوى للجمهورية العربية المتحدة : مصلحة الاستعلامات . مارس ١٩٦١ ص : ٥٨٣ .

التكيف الثقافي ومشكلة الهامشية :

تشمل الثقافة بمعناها الدقيق كل مقومات المجتمع من عناصر مادية ومعنوية ، ولما كان الفرد يولد داخل مجتمع ما فهو يولد أيضا داخل ثقافة خاصة . والثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك . ويشبههما . كروبر A. Kroeber بأنهما كسطحي الورقة فى تلاصقهما (١) . فلكل ثقافة مجتمع بشرى ، ولكل مجتمع بشرى ثقافة خاصة تميزه . وعند انتقال شخص من وسط ثقافي الى وسط آخر مغاير لا بد من مضى زمن حتى يتسنى له أن يلم بجوانب كثيرة من الاساليب السلوكية العامة فى الوسط الجديد ، وحتى تتم عملية التكيف الثقافى . Acculturation .

وقبل أن تتم هذه العملية تماما نجد أن نفسية هذا الشخص تكون مسرحا لمعارك بين ثقافتين : ثقافة قديمة نشأ فى ظلها ، وتمثل قيمها وقوانينها وانماطها السلوكية ، وثقافة جديدة انتقل اليها . ويسمى علماء الاجتماع مثل هذا الشخص « الرجل الهامشى » Marginal man أى أنه يعيش على هامش كلتا الثقافتين . فلا هو متمسك بقديمه ، ولا هو قد تمرن بعد على الجديد .

والطلبة الوافدون يمثلون هذا النوع من الناس . فانهم يظلون فى صراع نفسى دائم حتى تتم عملية التمثيل والتكيف مع الوسط الثقافى الجديد . وتدل احدى الدراسات التى أجريت فى الولايات المتحدة على أن الطلبة الوافدين يختلفون فى طريقة استجابتهم للمواقف الجديدة ، وانهم فى تكيفهم مع الوسط الثقافى الجديد ينقسمون الى ثلاث مجموعات :

المجموعة الاولى : ويمكن تسميتها بالمجموعة المتكيفة . وهى التى يكيف أفرادها سلوكهم طبقا للقواعد والقوانين التى ألفوها والتى لاتتعارض مع قيم المجتمع الجديد . ويتميز افراد هذه المجموعة بان لديهم حساسية غريزية Instinctive sensitivity تمكنهم من فهم المواقف الجديدة وما تتطلبه من توقعات واستجابات . ولذا فانهم اقل الناس تعرضا للمشكلات النفسية والاجتماعية فى الوسط الثقافى الجديد .

المجموعة الثانية : ويطلق عليها اسم المجموعة غير المتكيفة نظرا لأن افرادها يحرصون على تراثهم الثقافى القديم ولا يستسيغون القوالب والاوضاع الجديدة . وقد يصل بهم الحد الى عدم احتمال البقاء فى البيئة

(1) Kroeber, A. L. Anthropology, 1948, Chapter 8.

الجديدة ، فيفضلون العودة الى مجتمعاتهم دون ان يحققوا الغرض الذى جاءوا من أجله .

المجموعة الثالثة : ويمكن تسميتها بالمجموعة فوق المتكيفة . فأفرادها لا يصل بهم الحال الى درجة تمثل القيم الجديدة والتكيف معها فحسب ، بل يتحمسون لها ويدافعون عنها . ويرى معظمهم أن التراث الجديد خير من تراث مجتمعاتهم ، ولذا يزدادون ارتباطا بالتراث الجديد ، وبعداً عن التراث القديم بكل ما يشمله من عناصر واتجاهات ـ مع ما قد يسببه ذلك من ظهور مشكلات كثيرة يواجهونها بعد عودتهم الى بلادهم (١) .

فاذا رأدنا أن نعرف موقف الطلبة الوافدين من قيم مجتمعنا ، ومدى تكيفهم أو عدم تكيفهم مع تراثنا الثقافى ، فعلينا أن نقوم بدراسات تهدف الى الكشف عن درجة التكيف آخذين فى الاعتبار المستوى الثقافى العام ؛ ومستوى الثقافات الفرعية والانماط السلوكية التى ترتبط بهـــا كالقيم والاتجاهات والدوافع الاجتماعية والعمليات السيكلوجية المختلفة مثـــل الادراك الاجتماعى ووسائل الاتصال .. الخ ، وكذلك المستوى الفردى الذى يتطلب حصر العوامل الاجتماعية المختلفة التى أثرت أو تؤثر فى شخصية الفرد أى دراسة الخبرات الخاصة التى يمر بها الفرد .

المشكلات العلمية والاقتصادية والاجتماعية :

يواجه الطلبة الوافدون فى المجتمع الجديد مشكلات علمية واقتصادية واجتماعية . فاذا كان الطالب من بلد آخر غير البلاد العربية اعترضته مشكلة اللغة ، فقد يجد صعوبة فى استيعاب مفرداتها ، وتفهم قواعدها ومعانيها الى درجة قد تعوقه عن فهم المحاضرات او الاستذكار أو أداء الامتحانات . وقد يترتب على ذلك كله رسوب الطالب المتكرر وعودته الى بلاده ، مع ما يصاحب ذلك من اضطرابات نفسية ، ونقمة على المجتمع الذى سبب للفرد مثل هذا الاضطراب .

وقد تواجه الفرد صعوبات مادية ناجمة عن قـــلة موارده المالية ، وعجزه عن العيش فى البلد الجديد بامكانياته المادية المحدودة . وقـــد تواجهه أيضا مشكلات اجتماعية ناتجة عن عدم فهمه للقواعد السلوكية

(1) Bennett, J. W. and Mc Knight, R. K. "Misunderstandings in Communication between Japanese Students and Americans", Social Problems, Vol. 3, No. 4, April 1956.

الجديدة ، أو قلة عدد الاصدقاء ، أو عدم وجــود وقت فراغ لانشغاله الدائم بالعمل ، أو عدم الارتياح للمسكن .. الى غير تلك من المشكلات .

وفى دراسة أجراها « بيترسون ونيومايرِ » بولاية كاليفورنيا ، جمعت البيانات عن طريق الاستبيان البريدى من ١٤١ طالبا أجنبيا ، وقد تبين من هذه الدراسة ان مشكلات الطلبة الوافدين تأتى مرتبة على الوجـه التالى :

المشكلات العلميـــة ، تليها المشكلات الاقتصادية ، ثم المشــــكلات الاجتماعية (١) .

وفى دراسة أخرى وجدت « فورستات Forstat » أن هناك ارتباطا بين جنسية الطالب والمدة التى يقضيها فى المجتمـــع الجديد وبين كثرة المشكلات او قلتها . فالطلبة الذين يذهبـــون الى مجتمع يختلف عن مجتمعهم كل الاختلاف تزداد مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ، وبالعكس كلما تقاربت المجتمعات فى قيمها ومعاييرها وانظمتها الاجتماعية ، كما انه كلما طالت اقامة الطلب فى المجتمع الجديد قلت المشــكلات التى يواجهها وأمكنه أن يتكيف مع الوسط الثقافى الجديد (٢) .

وفى دراسة أخرى أجريت على الطلبة الشرقيين بجامعة الاسكندرية أجرى البحث على عينة من الطلبة مكونة من ٧٨ طالبا للتعرف على احوالهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية .

وقد دلت نتــائج البحث على أن ٦١ طالبا (أى ٦٨ ٪ منهم) كانوا عاديين فى تحصيلهم الدراسى ، و ١٢ طالبـــا (أى ٢٣ ٪) كانوا متخلفين ، و ٥ طلاب (أى ٩ ٪) كانوا متفوقين (٣) .

أما من ناحية الاستماع الى المحاضرات العــامة التى تلقى فى محيط الجامعة ، فقد وجد أن نسبة ضئيلة منهم (حوالى ٢٤ ٪ من الطلبة) يحضرون المحاضرات بانتظام بينما لا يهتم الباقون بها أو لا يواظبون على حضورها بصورة منظمة .

---

(1) Peterson, J. A. and Neumeyer, M. H. "Problems of Foreign Students", Sociology and Social Research, 32: 181-92, March-April, 1948.

(2) Forstat, R., "Adjustment Problems of International Students", Society and Social Research, 36: 25-30, September-October, 1951.

(٣) مصطفى محمد الزواوى : دراسة الحالة الاقتصادية والثقافية للطلبة الشرقيين بجامعة الاسكندرية (٥٥/١٩٥٦) بحث مقدم للمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالاسكندرية

ومن الناحية الاجتماعية وجد أن ١٩ ٪ منهم مشتركون فى جمعيات ثقافية أو بفرق رياضية ، بينما الباقون منهم لا يساهمون فى أى لون من الوان النشاط الثقافى أو الرياضى . وقد وجد أيضا أن أغلب هؤلاء الطلبة غير مشتركين فى أى ناد مصرى خارج محيط الجامعة ، ومن ناحية الرحلات وجد ان ١٨ ٪ منهم كانوا يشتركون فيها بصورة دائمة بينما الباقون لا يشتركون مطلقا فى الرحلات التى تنظمها الجامعة أو يساهمون فيها جزئيا .

من هذا يتبين أن نشاط هؤلاء الطلبة الاجتماعى كان منعدما ، وقد يرجع ذلك الى انشغالهم فى الدراسة خاصة وان أغلبهم كانوا عاديين فى تحصيلهم الدراسى أو متخلفين ، وقد يكون سبب ذلك شعورهم بالعزلة الاجتماعية ، الى غير تلك من الاسباب التى يمكن ان تكشف عنها دراسات أكثر دقة وعمقا .

أما من ناحية **المسكن** فقد أشار الاستاذ حامد زكى فى حديثه الى جريدة الاخبار بأن أغلب الطلبة الغرباء يعيشون فى شبه عزلة اجتماعية فى عمارتين احداهما فى منشية البكرى والاخرى فى ميدان لاظوغلى ، وانهم بعد انتهاء دراستهم يعودون الى بلادهم وفى رأس كل منهم فكرة ناقصة او خاطئة أو على الاقل مشوهة عن حياة الاسرة العربية والمجتمع العربى بصفة عامة (١) .

والواقع ان مشكلة اعداد المسكن الملائم للطلبة الوافدين من المشكلات الرئيسية التى أولتها الجامعات الاوروبية والامريكية مزيدا من عنايتها واهتمامها ، ولم يكن هدف الجامعات الاجنبية مقصورا على مجرد توفير المسكن المناسب للطلبة الوافدين ، بل كانت ترمى الى تحقيق أهداف الجامعة التربوية بصفة خاصة ، وامتزاج الثقافات القومية والدولية بصفة عامة .

ففى الولايات المتحدة مثلا توجد الى جانب المدن الجامعية بيوت الشباب ، وهى بيوت تؤجرها الهيئات أو الافراد للجامعة ، وهى تؤجرها بدورها للطلاب لقاء رسم مناسب ، كما توجد بيوت دولية International houses يشترك فيها الطلاب الوافدون مع بعض الطلاب الامريكيين لتمتزج الثقافات المختلفة ، وتتوطد بين الطلاب علاقات الصداقة والاخوة ، كما توجد أيضا « أندية الاخوة Fraternity clubs »

---

(١) اخبار اليوم بتاريخ ١٩٦٢/٣/١٠ : حديث للسيد وكيل وزارة التعليم العالى لشئون العلاقات الثقافية .

وأندية الاخوات Sorority clubs وهى بيوت يؤجرها الطلبة ويديرونها ويشرفون عليها بأنفسهم ، ويباشرون فيها مختلف انواع النشاط الاجتماعى والرياضى والترويحى ، وقد يشترك فيها الطلاب على اختلاف جنسياتهم .

وفى فرنسا أنشئت مدينة جامعية دولية فى جامعة باريس منذ سنة سنة ١٩٢٥ م وهدفها توفير سبل الاقامـــة المناسبة للطلاب الفرنسيين القادمين من الاقاليم ، وكذلك للطلاب الوافدين من مختلف الدول ليعيشوا عيشة مشتركة تمتزج فيها الثقافات ، وتقوى فيها الروابط والعلاقات بين الجميع .

ومن الامور الهامة أيضا مشكلة اسكان الطالبات الوافدات ، فموقفهن أدق ، ومشكلتهن أصعب من مشكلة الطلبة الوافدين . وقـــد أشرف الباحث على دراسة قامت بها ثلاث طالبات بالمعهد العالى للخدمـــة الاجتماعية (١) هدفها معرفة الجهود الاهلية والحكومية التى بذلت لمواجهة مشكلة اسكان الطالبات المغتربات فى مدينة القاهرة ودراسة الخدمات التى تقدم فى البيوت القائمة لهذا الغرض ، وتقويم هذه الخدمات ، ومعرفـة مدى رضا الطالبات عنها .

وقد شمل البحث جميع بيوت الطالبات فى القاهرة والجيزة ، وبعض هذه البيوت تابع لهيئات اهلية مثل البيوت التابعة لجمعية نهضة المرأة الحديثة بالجيزة ، والتابعة لجمعية حماية الفتاة بجاردن سيتى ، وجمعية مارمرقس النسائية بالجيزة ... الخ ، وبعضها تابع لهيئات حكومية مثـل المدينة الجامعية التابعة لجامعة القاهرة ، والمدينة الجامعية التابعة لجامعة عين شمس ، وبعضها الآخر تابع لهيئات شبه حكومية مثل بيت الطالبات العربيات التابع لجامعة الدول العربية ، وبيت الكويتيات .

وقد اختيرت عينة عشوائية منتظمة تمثل ٢٥ ٪ من الطالبات فى كل بيت ، وبلغ عدد أفراد العينة ٢٠٤ طالبة ، وجمعت البيـــانات بوساطة استمارات خاصة بالبحث سلمت الى الطالبات يدا بيد .

ومن الحقائق التى اسفر عنها البحث ان اكبر نسبة من الطالبـــات (٤٥ر٧ ٪ منهن) تعرفن بالبيوت عن طريق زميلاتهن ، وتعرفت الاخريات بالبيوت عن طريق الصدقة (١١ر٨ ٪) او المعهد (١٤ر٥ ٪) أو الدعاية (٧ ٪) أو هيئة خاصة (٢١ ٪) كالسفارة او الكنيسة .

(١) وهن الانسات : انتصار شريف الخيمى ، دلال عبده غيبه ، فاطمة محمود ديب من الاقليم الشمالى .

وقد وجد أيضا ان (٥٦ر٦ ٪) من الطالبات يقمن فى غرفة مستقلة وقد تمثل ذلك بشكل واضح فى مدينتى القاهرة وعين شمس الجامعيتين بينما تقيم الباقيات (٤٣ر٤ ٪) مع زميلة او اثنتين أو ثلاثة أو اكثر ، مع ما يسببه ذلك من الضيق . فقد ذكرت (٦١ر٢ ٪ منهن) انهن يشعرن بضيق لوجود زميلات معهن فى نفس الحجرة لان اوقات المذاكرة والنوم تختلف بينهن ، وكثيرا ما تحدث بينهن خلافات شخصية . ومما يزيد فى ضيق الطالبات ان توزيعهن على الغرف يتم فى أغلب البيوت بأمر المشرفة دون اتاحة الفرصة للطالبة فى اختيار زميلاتها اللواتى سيشتركن معها فى الحجرة .

اما عن العلاقات الاجتماعية فقد ذكرت أغلبية الطالبات (٦٩ر٢ ٪ منهن) ان العلاقة بينهن وبين المشرفات علاقة صداقة .

كما أن (٤٣ر٤ ٪ من الطالبات) لا يجدن صعوبة فى الاختــلاط بزميلاتهن ، بينما تجد الاخريات (٥٦ر٦ ٪) صعوبة فى الاختلاط مبعثها اختلاف الميول والاتجاهات والعادات ، واختلاف المستويات الاقتصادية ، ونوع الدراسة .

وعلى ضوء هذه الدراسة ، أرى أن تتوسع الحكومة فى بناء البيوت السكنية للطلبة والطالبات الوافدات ، فقد نالت المدينة الجامعية التابعة لجامعة القاهرة أعظم تقدير من الطالبات اللاتى أجرى عليهن البحث ، كما أرى أن تشرف الحكومة اشرافا دقيقا على البيوت التابعة لجمعيات اهلية حتى يمكن ان تصل الى مستوى افضل واحسن مما هى عليه الآن .

أما من ناحية دعوة السيد الأستاذ احمد زكى للعـائلات المصرية بأن تفتح ابوابها للطلبة الغرباء ، فأرى ان كثيرين من افراد المجتمع لايستسيغون مثل هذه الدعوة ، وقد لمست ذلك من أحاديثى ومناقشاتى مع الكثيرين على اختلاف ثقافاتهم وطبقاتهم . ومن الوسائل العملية التى يمكن الاخذ بها لحل مشكلات الطلبة الوافدين ، وتعريفهم ببلادنا ، واتاحة الفرصــة لهم للتعرف على روح الاسرة العربية وطبيعتها ، الاخذ بنظام الاسرة البديلة كما هو متبع فى بعض الولايات الامريكية . فحينما يصل الطالب المغترب الى الولاية تستقبله جماعة من السيدات اللاتى لهن نشاط فى هذا الميدان ثم ينزل ضيفا على احدى الاسر لمدة يومين أو ثلاثة ، تساعده الاسرة خلالها فى العثور على مسكن مناسب ، وتعرفه باحوال المجتمع الجديد ، وتظهر له الاستعداد لمساعدته وحل مشكلاته ، وتدعوه لان يزورها فى كل شهر مرة أو مرتين ، وأن يعتبر افراد الاسرة بمثابة اب وأم واخوة ، أى بمثابة أسرته الجديدة فى عالمه الجديد ، وتستمر العلاقة قائمة بين الطالب والاسرة

البديلة طوال مدة دراسته ، يزورهم كلما اتسع وقته ، او ليلتمس منهم العون اذا واجهته صعوبة او اعترضته مشكلة ، كما أنه يدعوهم الى الحفلات التى تقيمها الجامعة فى المناسبات المختلفة . بهذا تتوطد العلاقة بينهما ، ويشعر الطالب بالراحة والامان النفسى دون أن يسبب الضيق لاحد .

الاختلافات الفردية وعلاقتها بالمشكلات النفسية والاجتماعية :

سبق أن ذكرنا انه لبحث مشكلات الوافدين يجب ان نأخذ فى الاعتبار المستوى الثقافى العام ، ومستوى الثقافات الفرعية ، وكذلك المستوى الفردى . وقد اثبتت دراسات متعددة ان مشكلات الوافدين ترتبط بما يأتى :

١ ــ **السن** : كلما كان الطالب صغير السن أمكنه التكيف بسهولة مع الوسط الثقافى الجديد ، وبالعكس اذا كان كبير السن اذ يصعب عليه أن يغير عاداته وقيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه .

٢ ــ **الطبقة الاجتماعية** : أثبتت الدراسات ان الطلبة الذين ينتمون الى طبقات اجتماعية عليا يسهل عليهم تكوين علاقات اجتماعية مع افراد المجتمع الجديد ، والاشتراك فى كثير من النشاط الاجتماعى والتكيف مع الوسط الثقافى الجديد بعكس الطلبة الذين ينتمون الى الطبقة الدنيا ــ وان كانت نسبتهم بين الطلبة الوافدين ضئيلة .

٣ ــ **مادة الدراسة** : اثبتت الدراسات أيضا أن الذين يدرسون العلوم الاجتماعية او يتخصصون فى فرع منها أسرع تكيفا مع قيم المجتمع الجديد عن الذين يدرسون العلوم الطبيعية والبيولوجية . لان المجموعة الاولى أكثر فهما للعلاقات الاجتماعية والانسانية من المجموعة الثانية .. وهى كذلك أكثر فهما لطبيعة المجتمعات ، وانظمتها المختلفة .

٤ ــ **الوطن الاصلى** : تزداد المشكلات الاجتماعية اذا كان الاختلاف بين الوطن الاصلى والمجتمع الجديد كبيرا ، واذا تشابهت ثقافة الوطن الاصلى مع ثقافة المجتمع الجديد ازداد تكيف الطالب مع بيئته الاجتماعية الجديدة .

٥ ــ **اللغة** : لما كانت اللغة وسيلة الاتصال بين الناس ، فان الصعوبة اللغوية وعدم اتقان لغة المجتمع الجديد ، يؤدى فى الغالب الى كثير من المشكلات الدراسية كعدم فهم المحاضرات ، أو عدم استيعاب الدروس .. وقد تؤدى هذه الصعوبة اللغوية أيضا الى عدم استيعاب القيم الثقافية فى المجتمع الجديد .

التكيف الاجتماعي وعلاقته بالزمن :

لاشك ان لعامل الزمن أثرا كبيرا فى تكيف الافراد والجماعات للتراث الثقافى الجديد ، فكلما طالت مدة اقامة الفرد فى الوسط الجديد ، زاد تكيفه بأنماطه الثقافية ، وزاد تمثله للنظم والاوضاع الجديدة ، وقلت المشكلات التى يواجهها الطالب .

وتدل الدراسة التى أجراها الباحث فى الولايات المتحدة ان التكيف للوسط الجديد يمر فى أربع مراحل زمنية :

المرحلة الاولى : فى الشهور الاولى من وصول الطلبة الوافدين الى المجتمع الجديد لاتواجههم مشكلات كثيرة ، اذ يبهرهم الجديد ببريقه ، فيحاولون أن يأخذوا فكرة سطحية غير متعمقة عن كل شيء . واذا واجهتهم مشكلة فانهم يحاولون تجنبها والابتعاد عنها ، واذا أخطأ أحدهم فى فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية فى الوسط الجديد فان الجميع على استعداد لان يغفروا له الخطأ لانه لا يزال جديدا بينهم ، لم يستطع بعد ان يتمثل قيمهم وعاداتهم او يتعرف على قواعد المجتمع السلوكية بما فيها من جبر والزام . وقد تنتهى هذه المرحلة بعد شهور وقد تمتد حتى نهاية العام الاول (١) .

المرحلة الثانية : وتمتد من نهاية العام الاول حتى نهاية العام الثانى . وتعتبر هذه الفترة من اخطر الفترات التى يمر بها الطلبة الوافدون ، اذ انهم يحاولون التكيف مع المجتمع فى أقصر وقت ممكن ، فتواجههم مشكلات كثيرة فى داخل المدرسة وخارجها ، واذا أخطأ الطالب فان الناس لا يعاملونه بروح التسامح التى كانوا يعاملونه بها فى الماضى لانهم يتوقعون منه ان يكون قدتعرف على قيم المجتمع ، وتفهم قواعده وقوانينه ، وكثيرا مايشعر الطالب بالحنين الزائد الى أهله ووطنه خلال هذه المرحلة لانه يكون فى حاجة ماسة الى من يقف وراءه ويساعده على التغلب على ما يصادفه من صعاب .

المرحلة الثالثة : وتمتد من نهاية العام الثانى حتى نهاية العام الرابع . فى هذه المرحلة يكون الطالب قد تخلص من كثير من المشكلات التى أعترضت سبيله فى المرحلة الثانية . فيشعر بالراحة والامان حتى انه

---

(1) Hassan, A. M., "Social Interation Between Foreign Students and Americans in a Mid-Western Community" (unpublished doctoral dissertation, Purdue University, W. Lafayette, Indiana, 1961).

ليشعر كما لو كان قد عاش في المجتمع الجديد منذ وجد . فكل شيء أصبح عاديا ومألوفا وغير غريب عليه .

المرحلة الرابعة : اذا أقام الطالب في المجتمع الجديد أكثر من أربع سنوات ، فانه ينظر الى الامور نظرة موضوعية ، ويحكم على الاشياء كما هي دون أن يتأثر بعاطفته الشخصية . كما ان الطالب يحاول أن يصحح معلوماته بقدر الامكان خلال هذه المرحلة ، ويحاول ان يستوعب ما فاته قبل رحيله حتى يكون على علم ودراية بكل الجوانب الثقافية للمجتمع الذي اقام فيه .

وليس من الضروري ان تنتهي هذه الفترات تماما كما حددناها بالسنوات السابقة ، فقد تمتد هذه الفترات أو تقصر بالنسبة لبعض الافراد ، أو بالنسبة لبعض الجنسيات . فان الاختلافات الفردية والجماعية لها أثرها في سرعة التكيف أو بطئه . وكما ذكرت من قبل لابد من أن نأخذ في الاعتبار مستوى الثقافات الفرعية ، وكذلك المستوى الفردي الى جانب المستوى الثقافي العام عند بحثنا لمشكلات الطلبة الوافدين .



من هذا العرض نرى ان الطلبة الوافدين يواجهون في المجتمعات الجديدة كثيرا من المشكلات النفسية والاجتماعية ، وان من الضروري ان نهتم ببحث مشكلاتهم بحثا موضوعيا حتى نستطيع أن نتبين الحقائق مجردة ، وان نضع اسسا سليمة لحل مشكلاتهم في هذا العصر الذي أصبحت فيه الدراسة العلمية الهادفة وسيلتنا الى التخطيط والبناء .

التعليم في أفريقيا المدارية *

للاستاذ السيد محمد العزاوى
بمكتب نائب رئيس الجمهورية للخدمات

من الحقائق الثابتة ان أهل أفريقيا المدارية لم يتخذوا لانفسهم أى رموز كتابية يدونون بها آثارهم . وليس الافريقيون وحدهم هم الذين لم يفعلوا ذلك . فشعب الانكا الذى خلف وراءه آثار الانديز الضخمة ، والكلتيون والتيوتون والسكسون لم يخلفوا وراءهم شيئا على الاطلاق وان كان الاخرون عمدوا فى عصورهم المتأخرة الى تقليد البوابات والمعابد التى بناها الرومان فى بلادهم . والواقع أنه ما زالت لدينا حضارات رفيعة من غير سجلات مكتوبة ، وما زالت لدينا مجتمعات تحترم جهود العقل البشرى ومغامراته حتى ولو لم يحولوها الى كلمات مدونة . والظاهر أن الحضارات التقليدية فى أفريقيا المدارية بذلت مجهودا خاصا لكى تقوم دون كتابة ؛ فالمسلمون الزنوج مثلا لم يحاولوا أن يستغلوا الابجدية العربية مع أنها كانت فى متناول أيديهم منذ القرن السابع الهجرى أو الثالث عشر الميلادى .

ومهما يكن من أمر فقد اتسعت معرفتنا فى السنوات القليلة الماضية ببعض القوالب الفنية التى تعبر بها هذه الحضارات عن نفسها وبخاصة قالبى النحت والموسيقى . الا أن القطع الفنية المصنوعة من البرونز والاقنعة والتماثيل التى نجدها هنا وهناك فى كثير من متاحف العالم ، بل والاغانى والرقصات التى امتدت شهرتها الى خارج حدود افريقيا لايمكن أن تقدر حق قدرها اذا هى عزلت عن الكيان العضوى الذى لا تمثل منه سوى جانب واحد من جوانب التعبير . وهذا الكيان العضوى هو المجتمع الافريقى التقليدى الذى زود افراده بالمعرفة التى يحتاجون اليها فى جدهم وهزلهم وفى آرائهم ومعتقداتهم عن العالم ، واسبغ على حياتهم المتصلة بالارض معناها العميق الكامل . ومهما قيل عن تعدد اللغات واللهجات ، وعن الفرص غير المتكافئة — سواء أكان ذلك على شواطىء المحيط الاطلسى أم على شواطىء المحيط الهندى ، أم فى الغاب أم فى السهول والبرارى ، أم على سفوح الجبال والهضاب . أم على ضفاف الانهار الجبارة — فان هذا المجتمع

---

* اعتمدت هذه الدراسة المقارنة على اعمال مؤتمرى التربية والتعليم باديس أبابا فبراير ١٩٦٠ ومايو ١٩٦١ ، وعلى التقارير التى رفعتها حكومات الدول المشتركة الى هيئة اليونسكو ، وعلى :
World Survey of Education, II, Paris, Unesco, 1958, p. 1023.

الرعوى أو الزراعى أقيم على أسس متينة من الافكار المحددة المعقدة أشد التعقيد ، وعلى الطقوس التى لم تغادر صغيرة ولا كبيرة من الحياة الفكرية أو الدينية أو الاجتماعية الا وجعلت لها قواعد وأصولا مرعية ، سواء أكانت تمس حياة الفرد أو الاسرة . وما قيل فى هذا يقال فى تربية النشء وتعليمه. ومن ثم يمكن القول بأن مراسم التنشىء ومدارس الادغال والطقوس الدينية التى تستمد طوال سنوات المراهقة . ألف نوعا من التعليم يبلغ من الاصالة والكمال والفعالية الحد الذى يحقق به تزويد ناشئة افريقيا المدارية بما يحتاجون اليه وسط المجتمعات من حولهم .

ومما لاشك فيه أنه ما زالت هناك مواطن يعيش فيها هذا المجتمع التقليدى بنظامه الاسرى وطقوسه واحتفالاته الدينية . الا أن هذه المواطن لم تعد تمثل سوى بقايا الماضى . كما أن المجتمع الرعوى أو الريفى الموروث عن الأجداد لم يعد يعطى الامم الافريقية الناهضة صورتها المميزة حتى ولو استمدت منه بعض الافكار . وقد يميل بعض قادة الفكر فى أفريقيا اليوم الى تأكيد ضرورة العودة الى الاصول الاولى أو احياء التراث القديم الا انه من المحقق أن قادة الفكر هؤلاء يعيشون كغيرهم من بنى جنسهم فى حضارة صناعية تزداد اتساعا وانتشارا لا من حيث أصولها وطرقها الفنية فحسب بل ومن حيث مضامينها السياسية والاجتماعية والثقافية فى آن واحد .

ومن الواضح أنه لم يعد فى مقدور أية أمة أن تعيش خارج نطاق التطور العالمى حتى ولو تعمدت ذلك أو أصرت عليه . ومن الواضح أيضا أن الامم الحديثة الاستقلال فى افريقيا ليست مستعدة لقبول حركة التطور فحسب ، بل انها لتدعى لنفسها الحق فى أن تستفيد منها وأن تسهم فيها بدور فعال . والنتيجة المباشرة لذلك هو اضطرارها لأن تقدم خدمات التعليم العام — بأسرع ما تستطيع ليصحب هذه الحضارة الصناعية .

وقد قامت المدارس الاوربية على السواحل الافريقية منذ أكثر من قرنين . ويستطيع أهل غانا أن يفخروا بأن الارساليات البرتغالية قد أنشأت مدارس فى الينا منذ سنة ١٥٧٤ ، وكذلك عملت المدارس الاوربية فى السنغال قرونا طويلة . ومنذ عهد قديم بدأت الشركات التجارية تعلم مترجميها وكتبتها القراءة والكتابة ومبادىء الحساب . الا أن انتشار بضعة وعشرين معهدا فى طول أفريقيا المدارية وعرضها لم يغير من الحقيقة الواقعة : وهى انه فى مطلع هذا القرن لم تقم مدرسة تستحق الذكر خارج تلك المدن الساحلية التى أقام فيها الاجانب . ومع ذلك فلا جدال فى أن الاجانب فعلوا الشىء الكثير فى سبيل نشر التعليم منذ سنة ١٩٠٠ فصاعدا ، وأنهم وضعوا أسس التعليم النظامى فى دول افريقيا المدارية . وهذا لا ينفى أن نسبة الامية فى افريقيا المدارية كانت تتراوح — منذ ثلاثين

سنة بين ٥ر٩٩٪ و ٩٥٪ من السكان . حتى لقد ساد الاعتقاد بأن هذه الشعوب لن تستطيع أن تعتمد على نفسها قط فى مد خدمات التعليم أو انشاء المدارس ، وبأنه لا بد لها من أن تستورد كل ما تحتاج اليه العملية التعليمية من الخارج . فى مثل هذه الظروف لم يكن عجيبا أن يتساءل الناس اذا كان من الممكن تزويد نخبة من ابناء افريقيا بالقراءة والكتابة والحساب فى سنة ٢٠٠٠ م ؟!

وجه افريقيا يتغير :

الا أن وجه أفريقيا قد تغير فى هذه السنوات الاخيرة ، وخطواتها نحو التقدم قد تعدلت وأسرعت . وانه لمن المتعذر علينا أن نلجأ الى مقياس واحد نقيس به مصادر الثروة ومدى التقدم الجارى وعمق الماضى التاريخى لدى هذا العدد الكبير من دول افريقيا المدارية . ففى الوقت الذى نجد فيه امبراطورية اثيوبيا موغلة فى القدم نجد بعض الولايات الصغيرة على السواحل الغربية لم تقتطع الا فى أثناء التقسيم الاستعمارى الحديث نسبيا . أضف الى ذلك الفروق الاجتماعية والصناعية والثقافية القائمة بين الدول الافريقية والتى طبعها العرب والغربيون بطابعهم ومع ذلك فكل دولة من هذه الدول تجاهد اليوم — كما لم تفعل قط من قبل — فى سبيل أمر عظيم — ألا وهو تقديم التعليم الكامل لمئات الالوف من الابناء الذين لم يعرف آباؤهم من قبل ما المدرسة وما الكتاب .

وبوسعنا أن نقول ان هذا التقدم الرائع الذى تشهده قارة أفريقيا اليوم فى ميدان التربية والتعليم لم يحدث مثله من قبل فى أى زمان ولا مكان : ففى خلال عشر سنوات قصار قفز عدد المدارس والتلاميذ فى بعض المناطق الى ٣٠٠٪ ولم يكن فى مقدور اى انسان أن يتكهن عند نهاية الحرب العالمية الثانية بمثل هذا المعدل فى الزيادة ، ولا أن يتنبأ مثلا بأن دولة مستقلة تدعى غانا سوف يكون لديها ٦٠٠ر٠٠٠ تلميذ وتلميذة فى المدارس سنة ١٩٦٠ ، أو أنه سوف يكون هناك ١٣٠ر٠٠٠ تلميذ وتلميذة فى مدارس السنغال ومالى . بل ان العجب كان جديرا بأن يذهب بالانسان شتى المذاهب اذا خطر لذهنه — منذ خمسة عشر عاما فقط — فكرة انشاء جامعة فى اديس ابابا ، أو أن قاعات المحاضرات والمختبرات الموجودة الآن فى جامعات أبادن وأكرا واليزابيثفيل وليوبولدفيل وخليج فورة وداكار سوف تتفوق على ما هو موجود منها فى بعض المدن الاوربية نفسها . وأما اليوم فطلبة هذه الجامعات الافريقية لا يدركون أن بلادهم كانت مضطرة الى أن تعيش بلا جامعات حتى الامس القريب .

وما نظن أن أحدا سوف يدهش اذا عرف أن هناك اليوم ١١٢ر٠٠٠ طالب وطالبة يؤمون المدارس الثانوية ومعاهد اعداد المعلمين فى نيجيريا ،

أو أن ١٦٠٠٠ تلميذ وتلميذة قد التحقوا بالصف السادس من التعليم الثانوى فى غينيا ، أو أن هناك ٢٠٠٠٠ طالب وطالبة يؤمون التعليم الثانوى فى مدغشقر . إلا أن الشيء الذى يدهش الانسان حقا هو أن الغالبية الساحقة من هذه المدارس لم يكن سوى أحلام منذ جيل واحد فقط ! ومن ثم كانت الجدة هى الطابع المميز لمعظم هذه المدارس القائمة الآن فى افريقيا المدارية . وان الزائر لاى مختبر فى اية جامعة او اى مركز للبحوث او اى محطة للتدريب المهنى ليروعه أن كل شيء جديد تماما . ولو انه جاء الى افريقيا منذ عشر سنوات فقط لما وجد سوى القليل النادر أما اليوم فان الذى يدهشه هو الوثبة المباغتة : فهو لايرى مجرد تقدم ملحوظ فى ميدان التربية والتعليم فحسب بل انه يرى وثبة واندفاعا يكاد يكون خلقا جديدا .

وهذا بلا شك هو السبب الذى يفسر لنا عدم انزعاج السلطات التربوية الافريقية وهى تتحدث عن الاعداد الضخمة التى لم تلتحق بعد بالمدارس . وهى أعداد مروعة فى بعض الحالات . ففى اثيوبيا والصومال ومالى والنيجر وفولتا العليا مثلا مازال من المتعذر مد خدمات التعليم الابتدائى حتى لعشر (١/١٠) من هم فى سن الدراسة الابتدائية وأما فى سيراليون وليبريا وداهومى وتنجانيقا فلا يتعلم سوى ثلاثة أطفال من كل عشرة أطفال . وحتى البلاد التى يصح أن نسميها اكثر تقدما من غيرها من الوجهة التربوية ما زالت تجاهد جهادا جبارا فى سبيل تقديم التعليم الذى يمكن مقارنته بالتعليم الاوربى أو الامريكى لابنائها جميعا . وافضل مثل على هذا النوع من الدول اتحاد نيجيريا الذى يقدم التعليم لما يقرب من ٢ر٧ مليون تلميذ وتلميذة منهم ٢ر٦ مليون فى التعليم الابتدائى وحده و ٠ر١ من المليون فى سائر أنواع التعليم الاخرى . ولما كان شمال نيجيريا اقليما واسعا يقطنه ١٨ مليون نسمة فانه يتخلف عن بقية أقاليم نيجيريا من حيث الاعداد والتجهيز . ومع ذلك فقد اعلن فى كانو مؤخرا أن السلطات المحلية انفقت ٩١٠٠٠ جنيه فى عام واحد على بناء المدارس الابتدائية وتجهيزها . منها ٢٨ فى مدينة كانو وحدها و١٦ مدرسة فى بقاع أخرى من الاقليم . ولك أن تفهم هذه الارقام كيفما يحلو لك ، وأن تعتبرها دون المستوى أو عادية او فوق المستوى . الا أننا يجب أن نشير الى أن هذا المبلغ أعلى من الميزانية السنوية الخاصة ببعض جامعات دول افريقيا الغربية .

الفرص غير متكافئة :

يستطيع المستعرض لاعمال وتوصيات المؤتمر التربوى الذى عقد بأديس أبابا فى المدة من ١٥ الى ٢٥ مايو سنة ١٩٦١ بدعوة من منظمة

اليونسكو ومكتب التربية الدولى ـ أن يرى بوضوح أن دول افريقيا المدارية التى اشتركت فيه (وعددها ٢٢ دولة) ان استطاعت أن تحدد مشكلاتها بطريقة واحدة فهى أبعد من أن تستطيع حلها بطريقة واحدة ولا فى زمن واحد ولا بتسهيلات واحدة . ذلك لان التفاوت كبير بين الاقاليم المختلفة حتى فى الدولة الواحدة . وكلنا يعرف أن العمران والمواصلات والتسهيلات المتوفرة فى كبريات المدن الافريقية يمكن مقارنتها بما يتوفر منها فى نظيراتها بأى مكان آخر . ويمكننا أن نقدر اجمالا أن هذه المدن ان عانت نقصا أو عجزا فى المدارس والمدرسين فان هذا يرجع الى انها تنمو بخطوة لا تلاحقها المدارس ، ولكن على الرغم من التقدم السريع الحديث للمدن التجارية أو مراكز التعدين الا أن افريقيا سوف تظل زراعية فى الغالب، وسوف تظل الغالبية الساحقة من سكانها تعيش وتعمل فى قرى تفوق العد والحصر مبعثرة بعثرة يزيد من حدتها الافتقار الى الطرق المهدة : ففى كثير من الاقاليم تشق الطرق الغابات وتعلو الهضاب وتعبر الانهار لتصل بين العواصم والمراكز الادارية والصناعية بصورة مباشرة بقدر المستطاع . أما المواصلات بين القرى بعضها وبعض ، وبين القرى والعالم الخارجى فلا تتم الا عن طريق الممرات الضيقة الملتوية .

فاذا أقيمت مدرسة فى احد الاسواق التى تنشأ بجانب الطرق ـ كما هى العادة غالبا ـ فان تأثيرها لا يتخطى دائرة صغيرة محدودة حولها والواقع أن التعليم مستحيل فعلا بالنسبة لمعظم الاطفال الا اذا كانوا على استعداد لان يسافروا المسافات الطويلة أو يهجروا مواطنهم الاصلية كلية . وهو حل ان تيسر لحفنة من الصبيان فمن المشكوك فيه جدا أن يتيسر للبنات على الاطلاق .

ويزداد الموقف خطورة فى المناطق المخلخلة السكان : ففى أغلب بقاع اثيوبيا والصومال والسهول شبه الخالية التى تترامى من النيل الى المحيط الاطلسى بين الصحراء الكبرى ومنطقة الغابات لا تكاد نجد أكثر من خمس نسمات فى كل كيلو متر مربع . ولسنا بحاجة الى أن نتحدث عن هذه المناطق حيث يقتضى التقدم بذل جهود فائقة مضنية . وهذه ليست المناطق الوحيدة المخلخلة : فليبريا وغينيا وسيراليون بلاد تشغل ٣٢٣ر٤٣٢ كيلو متر مربع اى ما يفوق مساحة بريطانيا أو اليابان ، ومع ذلك فمجموع سكانها يكاد يعادل سكان لندن وحدها ، وهو أقل من سكان طوكيو بكثير ، وكثيرا ما قيل ان تخلخل السكان عقبة دائمة تعوق سبيل التقدم الاقتصادى . ومما لاشك فيه أنه ذو آثار مدمرة على اقامة شبكة فعالة من المدارس . ويمكننا أن نقول ان النسبة المئوية من الاطفال الافريقيين الذين يلتحقون بالمدارس تتناسب مع كثافة السكان . وتزودنا بالامثلة الدالة على صدق هذا القول تاناريف فى مدغشقر ، والجزء الجنوبى من

غانا ، والولايات الجنوبية من نيجيريا . ولما كانت الاقاليم الغربية والشرقية من نيجيريا هي أشد مناطقهـا كثافة في السـكان واغناها من حيث المدن والطرق والمواصلات فان أكثر من ٧٠٪ من الاطفال يؤمون المدارس هناك وان كان جيرانهم في فولتا العليا والنيجر والمقاطعات الشمالية من الكمرون أقل حظا منهم فذلك لانهم فريسة لظروف جغرافية قاسية . وبالرغم من قلة الموارد المالية المتاحة الا أن السلطات مستعدة دائما لان تبنى المدرسة وتزودها بالمدرسـين اللازمين اذا طلبت اليهـا ذلك مدينـة لا يقـل عدد سكانها عن ١٠٫٠٠٠ . ولكن هذه السلطات تقر بعجزها التام اذا تعلقت المسألة بتقديم نفس الخدمات التعليمية لخمسين قرية لا يزيد عدد سكان أحداها عن ٢٠٠ نسمة فقط .

وليست المشكلة هنـا هي أن هـذه القرى الخمسـين تريد أن تدفع بالسلطات الى الانفاق بسخاء على المباني المدرسـية : اذ أن غالبيـة هذه القرى على أتم استعداد لان تقدم مبنى المدرسة ، بل وتقدم منزلا للمدرس وغنى عن البيـان أن معظم الدول الافريقيـة تسـتطيع أن تبنى مدارس متواضعة تفى بالغرض . وليس أدل على ذلك من التصريح الذى صرح به مندوب الصومال فى المؤتمر الذى نظمته هيئة اليونسـكو بأديس أبابا فى فبراير سنة ١٩٦٠ لوزراء ومديرى التربيـة والتعليم حيث قال انه من الممكن استبعاد مشكلة المبانى المدرسية فان أية شجرة ذات ظل قليل تسد مسد المبنى اذ تسند السبورة الى جذعها ، ويستظل الاطفال بظلها . ان المبانى لا تكون المدرسة بل يكونها المعلم . وعلى ذلك فالمشكلة الحقيقية هى مشكلة المعلمين .

مشكلة المعلمين :

وهنا أيضا نجد الشعوب الافريقية أبعد من أن تواجه صعوبات واحدة فهناك الدول التى يعزى عجزها عن الاسراع بمد خدمات التعليم الابتدائى الى أزمة المدرسين المؤهلين حتى ولو لم تشترط هذه الدول سوى الحد الادنى من المؤهلات التربوية . على أن هنـاك أكثر من دولة تتخذ فيهـا مشكلة ايجاد المدرسين صورة أخرى ، وهى أنه لن يتوفر لها العدد الكافى من المدرسين قط اذا هى عزمت على أن تقدم التعليم الكامل لجميع الاطفال والمراهقين بين يوم وليلة . فاذا أدخلنا فى اعتباراتنا الارصدة المالية المتوفرة فى الوقت الحاضر والاحتياجات التى يتطلبها التوسع فى النظم التعليمية بدا لنا أن دولا مثل السنغال وغينيا وغانا والكمرون والجبون ... الخ لتنيها فعلا من المدرسين العدد الذى تسـتطيع أن تتحمل دفع مرتباته . وبعبارة أخرى أن الاجراءات الرامية الى اعداد هيئة التدريس تتم على أسس قد تكون أضيق من اللازم وان كانت متينة راسخة .

ويتضح من تقرير حديث تقدمت به حكومة يوغندة أن جميع الاطفال الافريقيين فى هذه البلاد لايذهبون الى المدارس ، وأن من يذهب منهم اليها لا يظفر بأكثر من اربع سنوات بدلا من الثمانى المقررة فى الخطط الرسمية. أضف الى ذلك أن كليات اعداد المعلمين التى كان مقررا لها ان تعد كل عام ١١٠٠ مدرس لا تقوم فى الوقت الحاضر بأكثر من اعداد ما يحتاج اليه التعليم الابتدائى الذى تستطيع الحكومة أن تقدمه فى الوقت الحاضر . ولن يكون اسرافا فى التفاؤل اذا قلنا ان الدول التى بلغت هذا المستوى لن تصادف سوى عقبات قليلة فى اعداد كل المعلمين اللازمين للتعليم الالزامى بمجرد أن تسمح لها مواردها المادية بذلك .

فاذا أردنا أن نتدبر مدى الاحتياج الى هيئة التدريس المؤهلة فى كل افريقيا المدارية وجدنا أن مشكلة الموارد المالية تتخذ شكلا مزعجا حقا . وبالرغم من أنه من المتعذر أن نقدم هنا الارقام الصحيحة لهذه الاحتياجات إلا أننا نستطيع أن تكون فكرة طيبة عنها من الرقم الذى ذكره امبراطور اثيوبيا لدى افتتاحه لمؤتمر اديس ابابا حيث قال انه لكى نقدم التعليم اللائق للايين الاطفال الافريقيين الذين لا يؤمون المدارس حتى الآن يجب أن يعد أكثر من ٣٤٥٫٠٠٠ مدرس فى السنوات القليلة القادمة ، وأن نمدهم بالتسهيلات التى تيسر عليهم حياتهم فى البيئات التى سوف يعملون فيها . ومن ثم فالامل معقود على أن يتم ذلك التعاون الاقليمى الذى قررت عدة دول أفريقية أن تقوم به فيما بينها — وخاصة فى ميدان اعداد المعلمين .

مشكلة الكتب المدرسية :

وسوف يكون لهذا التعاون الاقليمى الذى يجب أن يقوم فيه التعاون الدولى بدوره فائدة كبيرة بالنسبة للكتب المدرسية . ففى هذا الميدان ما فى غيره تماما من تفاوت بين الدول الافريقية من حيث الكتب المتاحة للتلاميذ والمدرسين على السواء : فعلى حين نجد بعض المدارس مزودة بمكتبات مدرسية ممتعة وخرائط وملصقات وصور فوتوغرافية نجد بعض البلاد المجاورة لا تستطيع أن تزود جميع التلاميذ بالكراسات اللازمة ، كما أن التلاميذ يضطرون الى أن ينقلوا الدروس من الكتاب الوحيد على قصاصات من الورق . وحتى لو وجدت الكتب الكافية فانها — مع الاسف — لاتلائم احتياجات التلاميذ الحقيقية غالبا . وبالرغم من أن هناك ناشرين افريقيين وكتبا مدرسية افريقية — فى افريقيا الشرقية على الاقل — الا ان معظم الكتب تستورد من أوروبا . ولما كانت هذه الكتب قد أعدت بعناية لتلائم احتياجات أطفال يختلفون من الناحية الاجتماعية والجغرافية عن الاطفال الافريقيين فانها ليست بذات فائدة

كبيرة لهم . وربما كانت نصوصها الانجليزية أو الفرنسية فى غاية السلامة والجودة طبقا للمستويات التربوية الانجليزية أو الفرنسية . ولكنها ــ لهذا السبب بالذات ــ لا تناسب افريقيا . وهذا هو السر فى أن أصوات المربين الافريقيين تعالت مطالبة بأن يقدم الناشرون كتبا مدرسية تأخذ بعين الاعتبار تاريخ كل دولة وخصائصها القومية والنوعية . وقد أقدمت بعض هذه الدول على اتخاذ اجراءات حاسمة فى هذا الصدد وخاصة غانا ونيجيريا وغينيا .

وسوف يتضمن تعديل الكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الابتدائى شيئا غير قليل من التعديلات اللغوية . وهذه مشكلة لاتستثنى منها دولة افريقية ما ، بل ولا تفضل فيها دولة دولة أخرى . اذ من المعروف جيدا أنه لا توجد فى افريقيا المدارية أية دولة تتكلم لغة واحدة فى جميع مناطقها . وان شئت الدقة قلنا ان الشعوب أو الولايات المتعددة فى كل دولة تتكلم بلغات شتى مختلفة . وأنه لمن الاهمية بمكان لعلماء اللغة ولافريقيا فى المستقبل ــ تلك القارة التى سوف تحتاج الى لغة عامة ــ أن تتم الابحاث حول أصول تلك اللغات أو على الاقل أصول عدد لايستهان به من لهجات الجماعات السودانية والبانتو . أما اليوم فلا يطمع أى افريقى أن يتحدث بلهجته المحلية ليفهمه غيره من بنى وطنه .

وربما كانت هذه الاعتبارات غير ذات أهمية كبيرة بالنسبة للاطفال الذين يؤمون المدارس : ففى بعض الدول يتعلم الاطفال القراءة بلغة افريقية لا يشترط حتما أن تكون لغة قومية ، وانما يشترط أن تكون أشيع اللغات فى المنطقة أو الاقليم . وهذه اللغة يقدم لهم بها المبادىء الاولية الاساسية، وتعلمهم أن الرموز المكتوبة على الورق تمثل أصواتا معينة ، وصورا وأفكارا وفى بعض الدول الاخرى يكتفى التلاميذ بأن يتعلموا القراءة والكتابة بلغتهم الخاصة فيما بعد اذا أرادوا . الا أنهم يتلقون منذ السنة الاولى الابتدائية التعليم بالفرنسية أو الاسبانية أو الانجليزية أو البرتغالية حسب اختلاف البلاد . وعلى أية حال فان الاطفال الذين يبدأون تعليمهم بتهجى القصص والاناشيد فى لغة الاسانتى أو اليوروبا أو الاينو أو السواحلى يعلمون علم اليقين أن لغة التدريس الحقيقية سوف تكون احدى اللغات الاوربية ، وأنهم ان لم يتعلموها فلن ينالوا أكثر من أربع سنوات من التعليم الابتدائى الا أن الاثيوبيين ــ أو الذين يتحدثون منهم الامهرية على الاقل ــ يشذون عن هذه القاعدة . ومع ذلك فهم لا يختلفون عن غيرهم من أهالى أفريقيا المدارية فى أنهم لا يستطيعون متابعة الدراسات بعد التعليم الثانوى الا باحدى اللغات الاوربية .

وكثيرا ما يجد رجال التربية مادة وفيرة تساعفهم اذا هم تحدثوا عن مزايا التدريس باللغات المحلية فى المراحل الاولى من التعليم ، وعن مضار الانتقال الى لغة ثانية تختلف عن الاولى اختلافا أساسيا من حيث الهجاء والصوتيات . وعلى أية حال فانه من المسلم به أنه لا يمكن القيام بشىء ذى بال فيما يتعلق بلغات التدريس على الرغم من الصعوبات التى يواجهها المتعلمون .

ومع ذلك فهذا الوضع يتصل أوثق الاتصـال بمشكلة تعد من أعقد المشكلات التربوية فى افريقيا المدارية : ونعنى بها تخلف التعليم الثانوى . وسوف نتناول هذه المشكلة بالدراسة فى فرصة أخرى .

* * *

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Literature materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director:

13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription:

P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

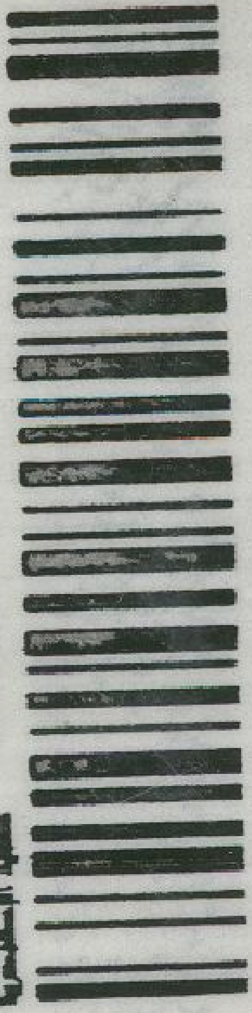
JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue | MAY 1962 | Year XIV

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.


Bibliotheca Alexandrina
0536168
